



# Mémoire de fin d'étude à la HEP – VS

## **L'empathie :**

***Est-elle enseignable chez des enfants  
de cinq à six ans ?***



**Par Florence Julien**

**Sous la direction de Marie-Anne Broyon**

*St-Maurice, le 22 février 2010*

## **PRÉAMBULE**

Un grand et chaleureux MERCI à :

- Madame *Marie-Anne Broyon* qui a su me conseiller, me guider et m'encourager dans l'élaboration de cette recherche ;
- Aux *enseignants de la HEP – VS* qui ont d'une quelconque manière aidé à la réalisation de ce travail ;
- La *direction des écoles* qui m'a permis de mener à bien ce projet ;
- L'*enseignante* titulaire qui a rendu possible cette recherche ainsi que pour son accueil chaleureux, son aide et ses observations ;
- Aux *enfants* participant à la recherche ainsi qu'à *leurs parents* ;
- *Véronique et Fanny* pour leurs corrections et leurs précieux conseils ;
- *Françoise* pour le partage de ses documents ;
- Mes *camarades de classe*, plus particulièrement *Laetitia, Sabine et Chloé*, pour leurs précieux conseils et leurs encouragements ;
- Ma *famille et mes amis* qui m'ont soutenue dans la réalisation de ce travail en le ponctuant d'encouragements et de sourires.

## **CITATION**

« L'empathie ou la compréhension empathique consiste en la perception correcte du cadre de référence d'autrui avec les harmoniques subjectives et les valeurs personnelles qui s'y rattachent. Percevoir de manière empathique, c'est percevoir le monde subjectif d'autrui "comme si" on était cette personne – sans toutefois jamais perdre de vue qu'il s'agit d'une situation analogue, "comme si". La capacité empathique implique donc que, par exemple, on éprouve la peine ou le plaisir d'autrui comme il l'éprouve, et qu'on en perçoive la cause comme il la perçoit (c'est-à-dire qu'on explique ses sentiments ou ses perceptions comme il se les explique), sans jamais oublier qu'il s'agit des expériences et des perceptions de l'autre. Si cette dernière condition est absente, ou cesse de jouer, il ne s'agit plus d'empathie mais d'identification. »

(Psychothérapie et relations humaines. (1962) Vol. 1, p. 197)

## **AVERTISSEMENT**

Par respect du secret de fonction et du code éthique de la recherche, les prénoms des enfants ont été substitués par des prénoms fictifs.

Pour l'écriture de ce travail, le « nous » de modestie a été employé, pour remplacer le « je ».

## **RÉSUMÉ**

La découverte des intelligences multiples a révolutionné la dynastie du quotient intellectuel (QI). Les ouvrages de Gardner (1983), puis les études de différents chercheurs (Salovey et Mayer, 1990) ont permis de découvrir que la seule possession d'un QI élevé ne suffisait pas pour réussir sa vie. Dans cette présente recherche, nous nous sommes donc tout d'abord intéressée à la place attribuée à l'intelligence émotionnelle, c'est-à-dire l'intelligence interpersonnelle qui est l'aptitude à comprendre et à percevoir les autres et l'intelligence intrapersonnelle qui consiste à concevoir un modèle précis et véridique de soi-même afin de l'utiliser pour conduire sa vie, dans les plans d'études suisses et valaisans. Nous avons ainsi découvert que cette notion figure dans le plan d'étude valaisan de l'école enfantine d'une manière éparse et sous des terminologies différentes.

Dans ce cadre, nous avons décidé d'effectuer une recherche dans le domaine des intelligences interpersonnelles et plus particulièrement sur le concept de l'empathie. La question de recherche était la suivante :

*Dans quelle mesure un programme d'enseignement spécifique permet-il de développer l'empathie chez des enfants d'une classe enfantine valaisanne ?*

Pour ce faire, nous sommes intervenue dans une classe de deuxième enfantine composée de dix enfants âgés de cinq à six ans. Dans un premier temps, nous avons observé, puis testé les enfants selon le test CEC de Favre, Joly, Reynaud et Salvador (2005) afin de déterminer le profil émotionnel de chacun. La classe a ensuite été séparée en deux groupes hétérogènes de genres et de profils émotionnels similaires. Un groupe a bénéficié du programme de développement de l'empathie adapté de la thèse de Daniel (2008) et complétée avec différents outils pédagogiques novateurs (dialogues philosophiques, Analyse Transactionnelle) ou traditionnels (conte, jeux symboliques). Tandis que l'autre groupe n'a suivi aucun enseignement. Suite aux sept ateliers, nous avons à nouveau testé les enfants à l'aide des mêmes instruments qu'au pré-test afin d'établir leur nouveau profil émotionnel et de pouvoir ainsi comparer et évaluer les différences entre le pré- et le post-test entre les groupes.

Nous en avons conclu que le programme d'enseignement a effectivement un effet sur le développement de l'empathie chez les enfants de cet âge et que cet effet diffère selon les profils émotionnels de base et selon les genres. Ce programme de développement de l'empathie a donc lieu d'être à l'école enfantine car il offre à l'enfant des outils pour établir des relations saines avec ses camarades.

## **MOTS-CLÉS**

Intelligence émotionnelle – Empathie – Contagion émotionnelle - Coupure émotionnelle - Programme d'enseignement – Analyse Transactionnelle – Conte – Jeux symboliques – Mimes - Dialogues philosophiques – Ecole enfantine

## Table des matières

<b>1. INTRODUCTION .....</b>	<b>8</b>
<b>2. PROBLEMATIQUE .....</b>	<b>8</b>
2.1 DELIMITATION DU SUJET .....	8
2.2 LA QUESTION DE RECHERCHE .....	11
<b>3. CADRE CONCEPTUEL .....</b>	<b>11</b>
3.1 LES EMOTIONS .....	11
3.2 L'EMPATHIE .....	12
3.2.1 Définition .....	12
3.2.2 Les stades de développement .....	13
3.2.3 Les facteurs qui contribuent au développement de l'empathie .....	14
3.2.4 Les programmes .....	15
<b>4. LA METHODE .....</b>	<b>17</b>
4.1 LA RECHERCHE ACTION .....	17
4.2 LES TESTS .....	18
4.2.1 Le test CEC .....	18
4.2.2 La journée d'observation .....	19
4.2.3 Le test des photographies .....	19
4.3 L'ECHANTILLON .....	19
4.3.1 Le groupe 1 .....	20
4.3.1.1 Sophie .....	20
4.3.1.2 Wladimir .....	20
4.3.1.3 Vanessa .....	20
4.3.1.4 Lucie .....	21
4.3.1.5 Thomas .....	21
4.3.2 Le Groupe 2 .....	21
4.3.2.1 Alain .....	21
4.3.2.2 Kenzo .....	21
4.3.2.3 Caroline .....	22
4.3.2.4 Anne .....	22
4.3.2.5 Jérôme .....	22
4.4 LES VARIABLES .....	22
4.5 LES OUTILS .....	23
4.5.1 Les critères de sélection .....	23
4.5.2 Le jeu de communication non verbale : le mime .....	24
4.5.3 La verbalisation des émotions .....	24

4.5.4 Le dialogue philosophique .....	24
4.5.5 L'Analyse Transactionnelle .....	24
4.5.6 Les jeux symboliques.....	25
4.5.7 L'histoire, le conte .....	26
4.6 LE PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT ADAPTE .....	26
4.6.1 Le premier atelier .....	27
4.6.2 Le second atelier.....	27
4.6.3 Le troisième atelier.....	27
4.6.4 Le quatrième atelier .....	27
4.6.5 Le cinquième atelier .....	28
4.6.6 Le sixième atelier .....	28
4.6.7 Le septième atelier.....	28
4.6.8 Le tableau récapitulatif.....	28
4.7 LES HYPOTHESES.....	29
4.8 LES OBJECTIFS A ATTEINDRE.....	29
<b>5. RESULTATS .....</b>	<b>30</b>
5.1 ANALYSE DES DONNEES .....	30
5.1.1 Le Groupe 1 (n'a pas bénéficié du programme adapté).....	30
5.1.1.1 Sophie.....	30
5.1.1.2 Wladimir .....	31
5.1.1.3 Vanessa .....	31
5.1.1.4 Lucie.....	31
5.1.1.5 Thomas .....	32
5.1.2 Le Groupe 2 (a bénéficié du programme adapté) .....	32
5.1.2.1 Alain .....	32
5.1.2.2 Kenzo .....	32
5.1.2.3 Caroline.....	33
5.1.2.4 Anne.....	33
5.1.2.5 Jérôme .....	34
5.2 COMPARAISON DES RESULTATS ENTRE LE GROUPE 1 ET 2 .....	34
5.2.1 Profils émotionnels similaires.....	35
5.2.1.1 Alain et Sophie .....	35
5.2.1.2 Caroline, Vanessa et Thomas .....	35
5.2.1.3 Anne et Lucie .....	35
5.2.1.4 Kenzo et Wladimir .....	36
5.2.1.5 Les jumeaux Lucie et Kenzo.....	36
5.2.2 Comparaison fille-garçon .....	37
5.2.2.1 Anne et Jérôme .....	37
<b>6. INTERPRETATION DES RESULTATS.....</b>	<b>37</b>
6.1 EFFETS DU PROGRAMME SUR LES HABILETES EMPATHIQUES .....	37

---

6.1.2 Comparaison de profils analogues .....	37
6.1.2.1 Profil initial avec tendance empathique.....	37
6.1.2.2 Profil initial avec tendance à la contagion .....	37
6.1.2.3 Profil initial avec tendance à la coupure.....	38
6.1.3 Comparaison des jumeaux .....	38
6.2 EFFET DU PROGRAMME PAR RAPPORT A L'HYPOTHESE 1 (Différence entre les groupes 1 et 2) .....	39
6.3 EFFET DU PROGRAMME PAR RAPPORT A L'HYPOTHESE 2 (Différence Fille/Garçon) .....	40
<b>7. CONCLUSION DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>41</b>
7.1 L'ANALYSE CRITIQUE DE LA DEMARCHE.....	41
7.2 LA REPONSE A NOTRE QUESTION DE RECHERCHE.....	41
7.3 PROLONGEMENTS, PERSPECTIVE .....	42
<b>8. LES REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	<b>43</b>
<b>9. LISTE DES ANNEXES .....</b>	<b>47</b>
<b>10. ATTESTATION D'AUTHENTICITE .....</b>	<b>76</b>

## **Table des illustrations**

Fig. 1 : Résultats du pré-test du groupe 1 .....	20
Fig. 2 : Résultats du pré-test du groupe 2 .....	21
Fig. 3 : Tableau récapitulatif des ateliers.....	29
Fig. 4 : Résultats des tests de Sophie du groupe 1 .....	30
Fig. 5 : Résultats des tests de Wladimir du groupe 1 .....	31
Fig. 6 : Résultats des tests de Vanessa du groupe 1 .....	31
Fig. 7 : Résultats des tests de Lucie du groupe 1.....	31
Fig. 8 : Résultats des tests de Thomas du groupe 1 .....	32
Fig. 9 : Résultats des tests d'Alain du groupe 2 .....	32
Fig.10 :Résultats des tests de Kenzo du groupe 2 .....	32
Fig.11 :Résultats des tests de Caroline du groupe 2.....	33
Fig.12 :Résultats des tests d'Anne du groupe 2.....	33
Fig.13 :Résultats des tests de Jérôme du groupe 2 .....	34
Fig.14 :Comparaison de l'évolution des résultats globaux des groupes 1 et 2 .....	34
Fig.15 :Comparaison de l'évolution des profils empathiques.....	35
Fig.16 :Comparaison de l'évolution des profils de contagion.....	35
Fig.17 :Comparaison de l'évolution des profils de coupure / filles .....	35
Fig.18 :Comparaison de l'évolution des profils de coupure / garçons.....	36
Fig.19 :Comparaison de l'évolution des résultats des jumeaux .....	36
Fig.20 :Comparaison de l'évolution des résultats fille/garçon du même groupe .....	37

## 1. INTRODUCTION

L'intelligence émotionnelle est un nouveau concept de l'intelligence né à la suite de l'ouvrage *Frames of Mind* de Gardner (1983). Elle constitue le point de départ de notre recherche qui a pris forme lors de la lecture du livre « *L'intelligence émotionnelle* » de Daniel Goleman (1995). Cet ouvrage nous a fait prendre conscience de l'importance de la gestion de nos émotions dans la vie de tous les jours. Selon cet auteur, « *l'intelligence théorique ne prépare pas l'individu à affronter les épreuves de l'existence et à saisir les opportunités qui se présentent. Et pourtant, alors même qu'un QI élevé ne garantit ni la prospérité, ni le prestige, ni le bonheur, nos écoles et notre culture font une fixation dessus et ignorent l'intelligence émotionnelle, autrement dit l'ensemble des traits de caractère qui influent sur notre destinée* » (Goleman, 1995, p.61). Dès lors, nous nous sommes questionnée sur l'introduction de cette forme d'intelligence dans les programmes scolaires suisses et plus particulièrement valaisans.

Suite à quelques recherches, nous remarquons qu'alors même que certaines finalités de l'école publique concernent « *l'acquisition de compétences permettant à chacun et chacune de développer ses potentialités de manière optimale* », il est difficile de retrouver une rubrique du plan d'étude valaisan destinée à développer les compétences émotionnelles des élèves. Aussi, dans la déclaration de la CIIP, l'école doit fonder et assurer « *le développement de connaissances et de comportements de citoyen et d'acteur social* ». Elle doit assurer également la promotion « *du développement de la personnalité équilibrée de l'élève, de sa créativité et de son sens esthétique ; du développement du sens de la responsabilité à l'égard de soi-même, d'autrui et de l'environnement, de la solidarité, de la tolérance et de l'esprit de coopération et du développement de la faculté de discernement et d'indépendance de jugement* »<sup>1</sup>. De ce fait, la réalisation d'une recherche action dans ce domaine nous paraît particulièrement séduisante et utile pour notre future pratique professionnelle.

D'un point de vue personnel, le domaine des émotions et des relations nous passionne car il est vaste, complexe et finalement, difficilement définissable. De plus, comme Goleman (1995) l'affirme dans sa citation notée en amont, il peut influencer une vie. De ce fait, en tant que future enseignante, nous aimerions tout d'abord acquérir des connaissances théoriques larges sur ce sujet afin de pouvoir ensuite les transmettre à nos futurs élèves pour développer leurs capacités émotionnelles et leur permettre ainsi d'aborder la vie plus sereinement.

Dans cette présente recherche et par souci de faisabilité, nous développerons seulement un des sous-concepts de l'intelligence émotionnelle, l'empathie. Dans ce sens, nous évaluerons l'effet d'un programme d'enseignement de développement de l'empathie chez des enfants d'une classe de deuxième enfantine valaisanne.

## 2. PROBLEMATIQUE

### 2.1 DELIMITATION DU SUJET

Les premières études sur l'Intelligence Emotionnelle (IE) sont apparues au début des années 1980 avec l'ouvrage *Frames of Mind* de Gardner (1983), puis avec les travaux de Salovey et Mayer (1990). Le premier met en lumière qu'il « *n'existe pas une forme unique, monolithique d'intelligence dont dépend la réussite dans la vie, mais plutôt un large*

<sup>1</sup> [http://www.ciip.ch/pages/activites/Pla\\_d\\_e\\_cad\\_rom\\_PE/fichiers/1\\_pecaro.pdf](http://www.ciip.ch/pages/activites/Pla_d_e_cad_rom_PE/fichiers/1_pecaro.pdf)



éventail d'intelligences » (Goleman, 1995, p.64). Gardner (1983), cité par Goleman (1995, p.64) définit également ce qu'il nomme « les intelligences personnelles » comme liées à la compréhension de la personne humaine – les talents interpersonnels et la capacité « intrapsychique » qui se manifeste dans la satisfaction intérieure procurée par le fait de vivre en accord avec ses sentiments profonds.

Cet auteur a par la suite révisé sa définition des intelligences dites personnelles. Selon cette nouvelle définition, qui est aussi la plus généralement acceptée, il résume comme suit sa nouvelle conception des intelligences personnelles : « *l'intelligence interpersonnelle est l'aptitude à comprendre les autres : ce qui les motive, leur façon de travailler, comment coopérer avec eux. Il se trouve également la capacité de percevoir l'humeur, le tempérament, les motivations et les désirs d'autrui, et d'y réagir de manière appropriée. Il y a de fortes chances que les vendeurs, les hommes politiques, les enseignants, les cliniciens et les chefs religieux qui réussissent possèdent une grande intelligence interpersonnelle. L'intelligence intrapersonnelle constitue une aptitude connexe, tournée vers l'intérieur. C'est la capacité de concevoir un modèle précis et véridique de soi-même et de l'utiliser pour conduire sa vie* » (Goleman, 1995, p.66).

Une partie des intelligences dites personnelles de Gardner (1983) se retrouve donc dans ce que le concept d'IE englobe. Goleman (1995, p.71-72) ressort cinq concepts de l'IE qui sont les suivants :

*La conscience de soi* qui est la capacité à comprendre ses émotions, à reconnaître leur influence et à les utiliser pour guider nos décisions ;

*La maîtrise de ses émotions* qui consiste à maîtriser ses émotions et impulsions et à s'adapter à l'évolution de la situation ;

*L'automotivation* soit l'aptitude à réussir à canaliser ses émotions pour se concentrer, se maîtriser et se motiver ;

*La conscience sociale*, dont fait partie l'empathie qui englobe la capacité à détecter et à comprendre les émotions d'autrui et à y réagir ;

*La maîtrise des relations humaines* qui correspond à la capacité à inspirer et à influencer les autres tout en favorisant leur développement et à gérer les conflits.

Ces différentes définitions nous démontrent l'importance de développer à l'école non seulement l'intelligence théorique, mais également l'IE.

Aussi, selon Steiner (2005), il est possible d'alphabétiser les émotions en travaillant sur trois capacités : « *comprendre ses émotions, écouter d'autres personnes et entrer en empathie avec leurs émotions, enfin exprimer des émotions de façon productive* » (p.13). Toujours d'après lui, être « *émotionnellement alphabétisé* », c'est savoir gérer ses émotions de manière à ce que la qualité de vie de soi et celle des gens qui nous entourent s'améliorent et augmentent donc notre puissance personnelle. Ces dires confirment l'importance de la place acquise par l'IE dans notre société actuelle et démontrent qu'elle peut être travaillée et améliorée. Contrairement au QI, l'IE n'est pas innée, mais se développe tout au long de notre vie. Cependant, selon Steiner (2005), « *l'alphabétisation émotionnelle se développe mieux au cours de l'enfance, quand l'information est assimilée par l'exemple* » (p.195). D'après lui, l'acquisition de compétences telles que l'apprentissage de la lecture est facile lorsque l'on est jeune, mais devient un véritable calvaire pour un adulte illettré. Il considère de même pour l'alphabétisation émotionnelle.

Goleman (1995) confirme ce dire, en expliquant que « *l'évolution émotionnelle accompagne d'autres formes de développement, en particulier celui de la cognition, et la maturation cérébrale et biologique. Aussi, certaines émotions telles que l'empathie et la maîtrise des émotions se manifestent dès la prime enfance* » (p.405). Ainsi, il affirme que lorsque l'enfant entre dans l'univers scolaire, à cinq ans, il pénètre dans le monde des comparaisons. Ces dernières sont non seulement suscitées par le changement de milieu extérieur, mais également par l'émergence d'une nouvelle capacité cognitive, l'aptitude à comparer ses qualités à celles des autres – qu'il s'agisse de popularité, d'adresse ou de réussite purement scolaire. De ce fait, Hamburg (1992) explique que, de six à onze ans, l'école constitue une expérience difficile et déterminante qui influencera l'avenir de l'enfant, car le sentiment qu'a l'enfant de sa valeur personnelle est fortement en lien avec sa réussite scolaire.

Dès lors, nous nous sommes penchée sur les plans d'étude suisses pour découvrir si ce concept de l'intelligence avait acquis une place dans le système scolaire suisse. Actuellement, seul le plan d'étude du canton du Jura paraît faire une place de choix au développement de l'IE, sous la rubrique « *santé et bien-être* ». Cependant, une rubrique est prévue dans le plan d'étude romand en construction sous le nom de connaissance de soi dans la rubrique « *formation générale* ».

En nous concentrant sur le canton du Valais, nous avons remarqué qu'il y a une grande différence entre les objectifs d'apprentissage de l'école enfantine germanophone et ceux de l'école enfantine francophone. Dans le Haut Valais, nous retrouvons dans le plan d'étude de l'école enfantine de nombreux objectifs précis concernant le développement des compétences sociales telles que résoudre des conflits, comprendre les différences des hommes etc. Le plan d'étude romand de l'école enfantine apporte quelques précisions sur ces objectifs. Il explique que l'autonomie doit être favorisée par « *le passage de l'égoïsme à la prise en compte de l'autre, qui permet la différenciation des points de vue, tant sur le plan intellectuel qu'affectif et relationnel et que consolident les bases de l'intégration sociale* » (objectifs romands, 1996, p.8). Ainsi, il parle d'objectifs sociaux qui tendent vers un concept qui est dans ce cas l'autonomie. Un autre objectif d'apprentissage social figure dans les notes méthodologiques de l'enseignement religieux, dans la rubrique *développement des valeurs personnelles et sociales*. Il est traduit comme suit « *Socialiser, apprendre à vivre dans le respect de soi et des autres dans leur différence et leur altérité* ». Dans les notes méthodologiques du français, il est cité dans l'avant-propos « *qu'en tant qu'outil au service premier de la communication, la langue participe de façon fondamentale à la socialisation de l'enfant en développant l'identité personnelle ainsi que l'autonomie et la confiance en soi; le sentiment d'appartenance; la reconnaissance de l'altérité et des diversités socioculturelles; le respect de l'autre; la capacité de lire et de produire de l'information; une attitude citoyenne, participative et responsable* ». Ainsi, la notion d'intelligence émotionnelle figure dans les plans d'étude, mais sous des termes plus globaux tels que la confiance en soi, le sentiment d'appartenance, la reconnaissance de l'altérité, le respect de l'autre ou aussi l'attitude citoyenne, participative et responsable.

Nos recherches nous ont amenée à découvrir qu'une méthodologie jurassienne, inspirée du programme « *Skills for the Primary School Child* » d'Angleterre, avait été proposée et introduite dans les classes valaisannes dans les années 90. Celle-ci s'appelle « *Objectif Grandir* » et a soulevé un tel scandale auprès de la population qui l'accusait d'empiéter sur la sphère privée de l'enfant, que la Confédération a décidé d'interdire la pratique de cette méthode dans les écoles suisses<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Educateur d'avril 98 et Ariès (2000). *Les sectes à l'école* : Le principal grief formulé contre cette méthode repose sur la thèse que la famille en tant qu'institution s'effacera et que l'Ecole la remplacera, au lieu de la compléter. Dans ce sens, le cercle magique a soulevé une forte opposition à cette méthode, car il conviait les enfants à s'exprimer publiquement sur des sujets intimes en les sécurisant avec des rituels. Cette pratique a été assimilée aux techniques et aux principes scientologiques.

D'autres méthodologies, telles que « *Quand revient septembre..* » de J. Caron sont utilisées dans les classes du Valais francophone. Cependant, elles traitent principalement du problème des conflits, ce qui concerne une petite partie des intelligences personnelles.

C'est dans ce contexte actuel, géographiquement situé dans le Valais francophone et inscrit dans le cadre institutionnel de l'école, que prendra forme notre recherche.

## 2.2 LA QUESTION DE RECHERCHE

Le thème de l'intelligence émotionnelle est vaste. Ainsi, notre recherche ne pourra pas traiter tous les concepts définissant cette forme d'intelligence. De ce fait, nous baserons cette recherche sur le concept de la conscience sociale et plus particulièrement sur le sous-concept de l'empathie.

Voici donc la question de recherche, point de départ de notre étude :

*Dans quelle mesure un programme d'enseignement spécifique permet-il de développer l'empathie chez des enfants d'une classe enfantine valaisanne ?*

## 3. CADRE CONCEPTUEL

Cette recherche contient trois dimensions. Tout d'abord, elle contient la dimension expérientielle. Cette dernière désigne la capacité d'un enfant à percevoir et à manipuler l'information émotionnelle ainsi qu'à y réagir sans nécessairement la comprendre. Cette dimension s'acquiert grâce aux expériences de vie. Elle concerne davantage les expériences que peuvent réaliser les enfants lorsqu'ils interagissent avec les autres.

Deuxièmement, elle contient la dimension stratégique qui englobe la capacité de l'enfant à comprendre et à gérer les émotions sans nécessairement bien percevoir les sentiments ou les éprouver complètement. Cette dimension englobe également l'influence de notre intervention dans la classe sur les comportements des élèves.

Finalement, elle inclut la dimension relationnelle. Effectivement, une communication saine et un climat de confiance encourageant le dialogue devront être instaurés afin d'essayer d'influencer le comportement de l'enfant et de développer chez lui l'empathie.

### 3.1 LES EMOTIONS

Selon l'*Oxford English Dictionary*, l'émotion est « *une agitation ou un trouble de l'esprit, du sentiment, de la passion, tout état mental de véhémence ou d'excitation* » (Goleman, 1995, p.424). Goleman (1995) définit lui-même une émotion comme « *à la fois un sentiment et les pensées, les états psychologiques et biologiques particuliers, ainsi que la gamme de tendances à l'action qu'il suscite* » (p.424).

D'après lui, il existe des centaines d'émotions, avec chacune leurs combinaisons, leurs nuances. Certains chercheurs classent ces émotions par familles de base, mais tous ne s'accordent pas sur leur définition. Cependant, nous pouvons définir quelques familles de base qui sont mentionnées le plus fréquemment :

- *La colère* qui désigne un état de fureur, d'indignation, de ressentiment, d'exaspération, de tracasserie, d'animosité, d'irritabilité, de mécontentement, de l'hostilité et à l'extrême, de la haine et de la violence pathologique.

- *La tristesse* qui désigne du chagrin, de l'affliction, de la morosité, de la mélancolie, de l'apitoiement sur soi-même, de la solitude, du désespoir et, lorsqu'elle devient pathologique, la dépression.
- *La peur* qui désigne de l'anxiété, de l'appréhension, de la nervosité, de l'inquiétude, de l'énervement, de la terreur, de l'épouvante, de l'effroi et, en tant que pathologie, des phobies et des paniques.
- *Le plaisir* qui regroupe le bonheur, la joie, le soulagement, le contentement, la délectation, la fierté, le ravissement, la satisfaction, l'euphorie, l'extase et, à l'extrême, la manie.
- *L'amour* qui regroupe l'approbation, l'amitié, la confiance, la gentillesse, l'affinité, la dévotion, l'adoration et l'engouement.
- *La surprise* qui désigne l'étonnement, la stupéfaction, le choc et l'ahurissement.
- *Le dégoût* qui désigne le mépris, le dédain, la répulsion, l'aversion, la répugnance et l'écœurement.
- *La honte* qui désigne un état de culpabilité, d'embarras, de contrariété, de remord, d'humiliation, de regret et de mortification.

Selon Pons, Harris & Doudin (2004), trois nouvelles composantes de la compréhension des émotions émergent chez l'enfant de quatre à huit ans. Ce stade peut être qualifié de « *compréhension des dimensions internes des émotions, compréhension du rôle des phénomènes psychologiques comme les désirs, les connaissances sur les émotions et de la distinction entre émotions apparentes-externes et les émotions ressenties-internes* » (Lafortune, Doudin, Pons & Hancock, 2004, p.13). Toujours d'après ces chercheurs, l'enfant dès cinq ans commence à comprendre l'influence des désirs sur les émotions. Ainsi, deux personnes ressentiront des désirs différents face à une bouteille de lait, selon qu'elles aiment ou non le lait. De là, naîtront des émotions différentes de plaisir ou de dégoût.

## 3.2 L'EMPATHIE

### 3.2.1 Définition

Le concept d'empathie est né au XIX<sup>e</sup> siècle du mot *Einfühlung* proposé par les Allemands. Selon Daniel (2008), ce terme désignait « *un processus par lequel une observation objective agit sur la conscience et l'esprit comme un élément essentiel de la perception esthétique qu'a l'être humain du monde* » (p.2). Ce mot a tout d'abord été traduit par Wellek (1970) sous le terme de sympathie qui signifiait « *lorsque nos sentiments et émotions pénètrent et sont absorbés dans la forme perçue* » (Daniel, 2008, p.2). Puis, il a été modifié dans les années vingt pour adopter l'appellation d'« empathie » introduite par Titchener (1924) et définie comme « *un processus d'humanisation des objets où on perçoit et ressent le sentiment des autres* » (Daniel, 2008, p.2). Ce mot est donc distinct de la sympathie, que l'on peut avoir pour quelqu'un sans partager pour autant ses sentiments. D'après Dymond (1949), l'empathie est « *la transposition imaginaire du soi dans la pensée, dans les sentiments et les actions de l'autre personne, ce qui permet de percevoir et de concevoir le monde tel que celle-ci* » (Daniel, 2008, p.3). D'autres théoriciens tels Borke (1971, 1973), Deutsch et Madle (1975), Eisenberg et Lennon (1983), Hogan (1969) définissent l'empathie comme « *l'habileté à comprendre l'état affectif et, dans certains cas, l'état cognitif d'une autre personne* » (Daniel, 2008, p.3).

Dans ce sens, Favre, Joly, Reynaud et Salvador (2005) expliquent que les travaux de Lipps (1903) ont apporté une première démarcation de l'empathie qui portait sur la différence entre les termes de sympathie et d'empathie. Puis, une seconde démarcation a émergé, sous la forme de la conceptualisation de l'empathie d'un point de vue cognitif, la sympathie ayant davantage été appréhendée sous un angle affectif. Favre, Joly, Reynaud et Salvador (2005) font référence à Freud (1921), Rogers (1957), Mead (1934), Dymond (1949) et à tout le courant de *la perception de la personne* (Brunner & Tagiuri, 1954 ; Taft, 1955 ; Heider, 1958 ; Borke, 1971) dans cette seconde démarcation qui s'intéresse à l'empathie en tant que moyen de connaissance de l'autre. Ils soulignent tout de même dans leur thèse que, même si l'empathie a été étudiée sous le versant cognitif, elle relève encore d'une dynamique de reproduction des émotions d'autrui afin de pouvoir construire, pour soi-même, l'état mental de l'autre (Hogan, 1969, Favre, Joly, Reynaud et Salvador, 2005). Par ailleurs, les chercheurs en psychologie du développement, Feshbach (1982) et Strayer (1987) « *ont défini le concept d'empathie comme un construit multidimensionnel où on tient compte de la composante cognitive, qui inclut la reconnaissance et la compréhension de l'émotion d'autrui, et de la composante affective, qui consiste dans le partage de l'affect ou dans la réponse vicariante* » (Daniel, 2008, p.4).

Goleman (1995) définit l'empathie comme « *la capacité à détecter et à comprendre les émotions d'autrui et à y réagir* » (p.150). Il inclut donc l'empathie comme une des composantes de la conscience sociale. D'après lui, elle naît de la conscience de soi, car plus nous sommes sensibles à nos propres émotions, mieux nous sommes à même de déchiffrer celles des autres. Il la définit de cette manière : « *comprendre les sentiments et les préoccupations des autres ; se placer de leur point de vue ; apprécier les différences dans la manière dont ils perçoivent les choses* » (Goleman, 1995, p.444).

Carl Rogers (1962) définit l'empathie comme la perception correcte du cadre de référence d'autrui avec les harmoniques subjectives et les valeurs personnelles qui s'y rattachent. Pour lui, l'empathie est donc percevoir le monde subjectif de l'autre « comme si » on était cette personne, tout en étant conscient qu'il s'agit d'une situation analogue. Dès lors, la capacité empathique demande d'éprouver ce que l'autre ressent, par exemple de la tristesse ou du plaisir et d'en percevoir la cause comme la perçoit cette autre personne, sans oublier qu'il s'agit des expériences de l'autre, sans quoi il ne s'agit plus d'empathie, mais d'identification.

Quant à Hoffman (1984), le principal théoricien de l'empathie, il lui reconnaît deux dimensions ; tout d'abord la reconnaissance des états internes d'autrui tels que la pensée, la perception et les émotions. Puis, il y a la réponse affective vicariante. D'après Hoffman (1987), l'empathie est « *une réponse affective qui est plus en lien avec la situation d'une autre personne qu'avec la nôtre* » (Daniel, 2008, p.4).

C'est sur cette définition que se basera la présente recherche, car elle tient compte des deux dimensions de l'empathie soit la reconnaissance des émotions d'autrui et la réponse vicariante qui s'ensuit.

### 3.2.2 Les stades de développement

Le modèle d'Hoffman explique comment s'amorce et s'effectue le développement de l'empathie chez les enfants dès la naissance. Il décrit quatre stades de développement de l'empathie, où est privilégié l'aspect affectif et où figure également le développement cognitif qui inclut la différenciation soi-autre et la capacité à comprendre le point de vue de l'autre. (Hoffman, 1984, 2000, Daniel, 2008). Il distingue également deux formes d'empathie. Une forme primitive qui concerne plus particulièrement le jeune enfant et qui se retrouve dans les trois premiers stades, ainsi qu'une forme plus complexe qui apparaît au quatrième stade et requiert la capacité de tenir compte à la fois du point de vue et de l'intérêt d'autrui.

Le premier stade, celui de l'empathie globale, se développe de un à douze mois. Il est caractérisé par le fait que l'enfant, au cours des premiers mois suivant sa naissance, n'a pas établi la distinction entre soi et autrui et confond donc ses propres sentiments avec ceux des autres (Hoffman, 2000, Daniel 2008). L'enfant adoptera un comportement par *mimétisme moteur*. Par exemple, le bébé qui, en voyant sa mère pleurer, s'essuie les yeux alors qu'il ne pleurerait pas, adopte un *mimétisme moteur*. C'est ainsi que le psychologue Titchener (1924) inventa le terme « empathie ». Selon sa théorie, l'empathie dériverait donc d'une sorte d'imitation physique de l'affliction d'autrui qui provoque ensuite les mêmes sentiments en soi.

Le second stade empathique (12 à 24 mois) définit par Hoffman (1984) est caractérisé par une empathie égocentrique qui est tributaire de l'acquisition de la permanence de la personne ou de l'objet telle que décrit par Piaget. L'enfant acquiert la représentation mentale d'une personne ou d'un objet même en son absence. Ceci constitue un prérequis à la différenciation soi-autre, dans le sens qu'elle permet de concevoir la détresse de l'autre comme distincte de la sienne, même s'il subsiste encore quelques confusions (Hoffman, 1984, Daniel, 2008). Dans ce sens, différentes études ont été réalisées. Par exemple, des mères entraînées à saisir sur le vif les marques d'empathie ont pu relater le fait suivant. « *Michael, quinze mois, alla chercher son ours en peluche pour le donner à son ami Paul en pleurs ; comme celui-ci continuait à pleurer, il lui apporta la couverture qui lui servait de « doudou »* » (Goleman, 1995, p.152).

Puis, vient l'empathie à l'égard des émotions d'autrui. Ce troisième stade empathique d'Hoffman (1984), cité par Ricard, Cossette et Gouin Decarie (1999) apparaît dès l'âge de 24 mois. C'est ce type d'empathie qui est associé aux comportements prosociaux en lien avec l'intelligence émotionnelle. Dans ce cas, l'enfant a complètement intégré la différenciation soi-autre. Il « *commence à comprendre les émotions, les événements qui suscitent les émotions et le rôle qu'y joue l'évaluation de ces événements. Il est alors capable de comprendre que les intentions et les besoins d'une autre personne peuvent différer des siens propres et donc que les émotions de cette personne peuvent aussi différer des siennes* » (Daniel, 2008, p.7). Selon Goleman (1995), ce stade est acquis dès deux ans et demi, lorsque le *mimétisme moteur* disparaît du répertoire psychologique de l'enfant. Cela correspond au moment où l'enfant comprend que la douleur des autres est différente de la sienne. Il devient ainsi capable de consoler. A ce stade, l'avancement des enfants dans l'acquisition de l'empathie commence à se différencier.

Finalement, dès six ans, l'enfant atteint le quatrième stade de développement de l'empathie défini par Hoffman (1984) et cité dans la thèse de Daniel (2008). C'est celui de l'empathie pour la condition générale d'une autre personne. Dans ce cas, l'affect est combiné avec la perception qu'a l'enfant de la condition générale d'une personne. En d'autres termes, l'enfant développe l'habileté d'être empathique aux conditions de vie d'une culture, d'une classe ou d'un groupe d'individus. Cette combinaison est la forme la plus avancée de l'empathie et se raffine avec le développement cognitif de l'enfant.

Dans cette recherche, les sujets seront âgés de cinq à six ans. Ils se trouveront soit dans le troisième stade de Hoffman (1984), soit dans le dernier stade.

### 3.2.3 Les facteurs qui contribuent au développement de l'empathie

Parmi les nombreux facteurs qui contribuent à développer l'empathie chez un enfant, la qualité des relations parents-enfant ainsi que les pratiques éducatives seraient déterminantes. La qualité de relation entre un enfant et un parent est déterminée par l'harmonisation. Cette dernière « *se produit tacitement au rythme des relations* » (Goleman, 1995, p.156). Elle est très différente de l'imitation. Selon Stern (1987), pour démontrer à l'enfant que nous sommes en harmonie et lui faire comprendre que l'on sait ce qu'il ressent, il faut exprimer soi-même le sentiment de l'enfant, mais d'une autre manière, afin qu'il sache qu'il a été compris. D'après Goleman (1995), c'est grâce à

l'expérience répétée de cette harmonisation que le bébé dès l'âge de huit mois commence à comprendre qu'une tierce personne peut et veut partager ses émotions.

Une série d'études citées par Goleman (1995) et intitulées *Roots Motives and Patterns in Children's Prosocial Behavior* de Radke-Yarrow et Zahn-Waxler (1984), à l'Institut national américain de la santé mentale, ont démontré que les différences dans les manifestations d'empathie dépendent en grande partie de la manière dont les parents disciplinent leurs enfants. Généralement, « *les enfants sont plus empathiques lorsque les parents attirent leur attention sur les conséquences de leur mauvaise conduite pour les autres (« Regarde comme tu l'as rendue triste » au lieu de « Ce que tu as fait est vilain »)* » (Goleman, 1995, p.155). Les deux chercheuses ont également constaté que l'empathie se développe chez les enfants lorsqu'ils voient comment les autres réagissent au chagrin d'autrui. En imitant ce qu'ils observent, les enfants s'approprient un répertoire de réponses empathiques et ceci plus particulièrement face à la tristesse d'une tierce personne.

D'après Miller, Eisenberg, Fabes, Shell et Gular (1989), cités par Daniel (2008), les parents qui mettent en place des règles constantes, entretiennent des attentes élevées, établissent des limites claires, font un usage modéré du contrôle et utilisent le raisonnement inductif, plutôt que d'imposer leur autorité, contribuent à un développement de l'empathie chez leurs enfants.

Par ailleurs, « *les conversations entre les parents et l'enfant, où l'on exprime, commente et discute des émotions, aident l'enfant à développer un vocabulaire qui lui permet d'exprimer ses états internes et de mieux comprendre ceux des autres* » (Daniel, 2008, p.10). Certaines études réalisées par Dunn, Brown et Beardsall (1991) démontrent que les conversations entretenues entre la mère et son enfant sur des sentiments éprouvés lors d'une situation de détresse favorisent l'habilité de l'enfant à comprendre les autres.

Les interactions avec la fratrie ont aussi un impact considérable sur le développement de l'empathie. D'après Lawson et Ingleby (1974), cités par Daniel (2008), ces interactions ont autant d'importance que celles entre la mère et son enfant, car, selon Brown et Dunn (1991), les frères et sœurs passent souvent du temps ensemble et partagent donc plus d'activités entre eux qu'avec leurs parents.

Enfin, les études de Charlesworth et Dzur (1987) ainsi que celle de Niec et Russ (2002), citées par Daniel (2008) notent que les filles sont généralement plus empathiques que les garçons. Ambady & al. (1995), Hall (1978, 1984) et Rosenthal & DePaulo (1979), cités par Cross et Madson (1997) expliquent que cette différence serait due en partie au fait que les femmes décodent davantage les signaux non verbaux que les hommes et sont plus à même de les utiliser dans leurs relations. Cette différence se démarquerait déjà chez des enfants de trois ans.

Ainsi, tel que nous pouvons le constater, l'environnement familial et le genre constituent le berceau de l'empathie et sont donc des facteurs qui influencent fortement le développement de l'empathie chez l'enfant.

### 3.2.4 Les programmes

D'après Goleman (1995), l'empathie apporte de nombreux atouts aux écoliers. Il explique que l'étude PONS (1977), adaptée aux enfants et réalisée sur un échantillon de 1 011 écoliers, a prouvé que ceux qui témoignaient d'une aptitude plus développée à déchiffrer les sentiments grâce aux signes non verbaux étaient parmi les plus aimés de leur école et les plus stables psychologiquement. Ils obtenaient aussi de meilleurs résultats scolaires, même si leur QI moyen n'était pas plus élevé que celui des enfants moins habiles à déchiffrer les messages non verbaux. Ceci laisse à penser que la possession d'habiletés empathiques rend les études plus aisées. Dans ce sens, divers programmes scolaires ont

été mis sur pied dans différents pays afin de développer l'empathie et de pouvoir ainsi favoriser la réussite des élèves. De nombreux programmes ont été réalisés, en voici quelques-uns qui méritent d'être signalés.

Un programme appelé *Racine de l'empathie* a été mis sur pied au Canada par Mary Gordon (1996), éducatrice, entrepreneure sociale et avocate pour les enfants. Ce programme s'applique dans des classes depuis l'école infantine au cycle d'orientation. L'objectif est de développer l'empathie et l'alphabétisation émotionnelle en proposant différentes activités. Ces dernières prennent en compte les familles et amènent les enfants à s'occuper d'un bébé. Ce programme a été testé au Canada, aux Etats-Unis, sur l'île de Man et en Nouvelle-Zélande et a reçu des échos positifs.

Les quatre programmes mentionnés ci-dessous figurent dans la thèse de Daniel (2008).

Ahammer et Murray (1979) ont conçu quatre programmes qui visent à développer les comportements prosociaux et l'altruisme chez des enfants de quatre à cinq ans. Trois de ces programmes ont fait appel à des jeux de rôle, quant au dernier il utilisait des émissions télévisées. Mais, « *seul le programme dans lequel on a recours à des jeux de rôle et où l'on tient compte à la fois de l'expérience affective et du point de vue d'autrui a eu un effet positif sur les habiletés empathiques des enfants et sur leurs comportements altruistes* » (Daniel, 2008, p.13).

Un autre programme de développement de l'empathie pour les enfants de trois ans et demi à cinq ans a été élaboré par Ridley, Vaughn et Wittman (1982). Dans ce programme, on enseignait aux enfants à identifier certains états émotionnels à l'aide d'indices verbaux et non verbaux et en tenant compte du contexte et du point de vue de l'autre. Les résultats ont révélé que les enfants parvenaient à mieux identifier les émotions des autres et ainsi à mieux comprendre leur point de vue.

Kalliopuscka (1991) a conçu un programme de développement de l'empathie destiné aux enfants de cinq à six ans. Malgré qu'aucunes informations ne soient données sur le contenu du programme, la chercheuse rapporte un gain dans les scores d'empathie.

Le programme de développement de l'empathie d'Otfinowski (2000) a été imaginé pour des enfants âgés de huit à neuf ans possédant des comportements agressifs et des difficultés relationnelles avec leurs pairs. Ce programme, inspiré de celui de Feshbach (1979, 1982), aborde une approche plus clinique. L'échantillon est composé de trois enfants. Ces derniers participent à des ateliers individuels, puis en groupe. Ces ateliers ont pour but d'enseigner à discerner les signaux physiologiques, verbaux et faciaux permettant d'identifier leurs émotions propres, puis celles d'autrui et à tenir compte du point de vue d'autrui sur une même situation ainsi qu'exercer la réponse empathique de par des jeux de rôle et des histoires. Les mesures d'observation recueillies par Otfinowski (2000) indiquent que la participation des enfants à ce programme a entraîné une diminution des comportements agressifs et une augmentation des habiletés relationnelles avec leurs pairs. On note également une hausse des scores à l'échelle d'empathie de Bryant (1982). Par contre, le regard que portent les autres enfants sur ces derniers reste le même. D'après l'auteur, les perceptions négatives sont persistantes et peuvent ainsi compromettre le développement de meilleures compétences sociales chez les enfants.

Wei (2001) a mis sur pied deux programmes afin de développer l'empathie chez un groupe d'enfants âgés de cinq à neuf ans. Les résultats obtenus révèlent l'efficacité de ces programmes. Ils mettent également en lumière que les apprentissages se font plus rapidement par observation et par modelage pour les enfants de ce groupe d'âge. Ainsi, les jeux de rôles sont des activités pertinentes à aborder avec les jeunes enfants dont les habiletés cognitives sont limitées.

Finalement, Daniel (2008) a réalisé une recherche sur l'évaluation des effets d'un programme de développement de l'empathie chez des enfants âgés de sept à huit ans



présentant des difficultés relationnelles. Les ateliers proposés étaient adaptés du programme d'Otfinowski (2000), des travaux d'Hoffman (1978, 1984, 1987) d'Eisenberg et ses collègues (1983, 1987, 1989, 1990, 1994, 1996) sur l'empathie et les comportements prosociaux, de ceux d'Izard (1991), d'Ekman et Friesen (1975, 1978) et de Roberts et Strayer (1996) sur les expressions faciales d'émotion. Daniel (2005) a travaillé sur trois axes ; les problèmes extériorisés (agressivité, transgression des règles), les problèmes prosociaux et les problèmes intériorisés (anxiété, retrait, dépression, plaintes somatiques). Elle en a conclu que les enfants qui présentaient un faible pourcentage d'habiletés empathiques au pré-test obtenaient une nette amélioration dans le post-test. L'effet de l'augmentation des habiletés empathiques sur les problèmes extériorisés et les comportements prosociaux des enfants se sont fait sentir une année après la fin du programme. En revanche, seuls les élèves qui possédaient les gains les plus importants en habiletés empathiques ont très légèrement amélioré les problèmes intériorisés l'année suivant la fin des ateliers.

## 4. LA METHODE

### 4.1 LA RECHERCHE ACTION

La méthode sur laquelle se basera notre travail est la recherche active. Cette dernière est dite active car un dispositif sera mis en place dans une classe afin d'influencer sur un comportement défini des élèves.

Ce type de recherche s'est inspiré du pédagogue anglais John Dewey et du mouvement de l'Ecole nouvelle après la Première Guerre Mondiale. Elle s'est donc fondée sur un idéal démocratique et devait permettre d'inculquer la pensée scientifique comme automatisme. Or, la pratique a rapidement devancé la théorie. De ce fait, elle a été quelque peu abandonnée (Goyette et Lessard Hébert, 1986). Une deuxième génération de recherche action s'en est suivie avec comme précepteur Kurt Lewin, psychologue, chercheur et théoricien. Ce dernier abordait la recherche action selon une approche de l'intervention psychosociale. D'ailleurs, Réhaume (1982) observe que *«l'idée du développement de la science dans et par l'action est au cœur du projet lewinien. Elle s'appuie sur la correspondance établie entre le processus de la pensée scientifique, de la recherche de type expérimental en particulier et de celui de l'action sociale planifiée vue sous l'angle d'un processus de résolution de problème(...) L'expérimentation sociale sera cette intégration optimale du processus expérimental de recherche dans l'action planifiée elle-même»* (p.44). C'est dans cette optique que sera considérée notre recherche action. Elle abordera le concept de l'empathie sous l'angle d'une recherche expérimentale, dans le sens qu'elle répondra à la question s'il est possible de développer l'empathie chez des enfants scolarisés en deuxième enfantine de par un programme d'enseignement. Ainsi, cette recherche s'inscrit dans l'action de par les séquences d'enseignement dispensées aux élèves, l'échantillon sur lequel l'action devrait influencer le comportement.

La recherche action se déroule sur deux plans : sur le terrain et *« dans le cadre des sciences sociales dont l'objet d'étude est l'être humain et ses actions dans l'une ou l'autre de ses dimensions (psychologie, sociologie, anthropologie, sciences de l'éducation, sciences religieuses, arts et lettres, sciences économiques...) »* (Goyette et Lessard Hébert, 1986, p.7). Dans notre cas, cette recherche se déroule sur le terrain, dans une classe enfantine valaisanne et dont l'objet d'étude se rapporte aux élèves de cette classe ou plus particulièrement à leur comportement empathique ou non envers les autres. La dimension étudiée correspond au domaine de la psychologie et des sciences de

l'éducation, dans le sens qu'elle aborde un concept psychologique transféré dans le domaine scolaire.

Selon Hautecoeur (1991), « *une démarche de recherche dans l'action consiste à se questionner sur les pratiques quotidiennes pour mieux les connaître et, en principe, rendre ainsi l'action plus efficace par rapport aux buts fixés* » (p.3). Comme nous l'avons constaté dans la problématique, l'une des missions de l'école enfantine est de développer les compétences sociales des élèves. L'empathie est un concept qui peut aider l'élève à acquérir ces compétences. Dès lors, la recherche effectuée a un sens dans la pratique quotidienne et à pour but d'améliorer l'action en lien avec les objectifs de socialisation de l'école enfantine.

Pour cette recherche, deux groupes d'élèves âgés de cinq à six ans ont été formés en fonction des résultats obtenus lors du pré-test. Un groupe a bénéficié de l'application d'une méthode d'enseignement adaptée durant deux mois. Suite à cela, les enfants ont effectué un post-test. Les résultats ont été comparés et analysés, afin de pouvoir constater quel effet la méthode appliquée a eu ou non sur le comportement des enfants.

## 4.2 LES TESTS

### 4.2.1 Le test CEC

Le test choisi pour mesurer le degré d'empathie des enfants avant et après l'application de la méthode d'enseignement adaptée s'appelle le test CEC (contagion, empathie, coupure) de Favre, Joly, Reynaud et Salvador (2005). Les auteurs l'ont adapté du test BEES (Balanced Emotional Empathy Scale) de Mehrabian (1996) qui permet seulement de mesurer les réactions d'un individu face à la souffrance de l'autre et non d'évaluer l'attitude du sujet face aux émotions de l'autre. C'est le complément que propose le test CEC qui associe outre une mesure de contagion émotionnelle, une mesure de coupure par rapport aux émotions à l'échelle de mesure de l'empathie. Dans ce test, trois modalités émotionnelles de la relation à l'autre sont prises en compte et décrites par les auteurs du test CEC.

- **La contagion émotionnelle** est décrite comme une « *aptitude biologique innée à se laisser envahir, happer par les émotions d'autrui, caractérisant plus particulièrement les états fusionnels ou symbiotiques qui précèdent ontogénétiquement l'empathie* » (Favre, Joly, Reynaud et Salvador, 2005, p.375). Dans ce cas, la contagion émotionnelle ne permet plus une représentation objective et distincte des sentiments d'autrui, ce qui s'oppose à l'alphabétisation émotionnelle.
- **L'empathie** se présente dans ce cas présent comme la capacité « *de se représenter ce que ressent ou pense l'autre ou les autres tout en le distinguant de ce que l'on ressent et de ce que l'on pense soi-même* » (Favre, Joly, Reynaud et Salvador, 2005, p.376).
- **La coupure face aux émotions** « *se manifeste comme un processus pour mettre à distance et se couper d'émotions ou d'affects dont on redoute, le plus souvent inconsciemment, la perte de contrôle et/ou la souffrance qu'ils occasionnent. Processus qui s'oppose à l'empathie envers autrui ou envers soi mais qui peut, en situation d'urgence, constituer une parade utile à la contagion émotionnelle «dangereuse»* » (Favre, Joly, Reynaud et Salvador, 2005, p.376).

De plus, ce test opérationnalise des indicateurs précis et concrets afin de mesurer tout changement dans la relation à l'autre du sujet suite à l'application de la méthode d'enseignement adaptée. Il est composé de douze situations de vie où trois réponses sont possibles. Chaque réponse donnée attribue un point dans l'une des trois modalités

(contagion, empathie, coupure). Le total de ces points permet de mesurer si l'enfant possède une tendance à la contagion, à l'empathie ou à la coupure. C'est pour cette raison que ce test est pertinent. Il permet d'obtenir des informations précises sur la catégorie dans laquelle se trouve l'enfant en fonction de la situation vécue. Finalement, il nous permettra d'analyser l'effet du programme adapté sur les trois différentes modalités émotionnelles.

Les situations de vie décrites dans le test ainsi que le vocabulaire utilisé peuvent être difficiles à comprendre pour un enfant de cinq ans. C'est pourquoi elles ont été quelque peu modifiées et expliquées à l'aide d'exemples concrets sur lesquels les enfants peuvent imaginer le comportement qu'ils adopteraient. Les limites de ce test se sont exprimées dans la difficulté des enfants à comprendre les situations ou dans leurs réponses fantaisistes.

#### **4.2.2 La journée d'observation**

En complément de ce test et afin de palier aux limites du test précédent, nous avons observé les élèves dans leur classe durant un après-midi où un enfant souffrant de polyhandicaps intégrait la classe. Ceci a été réalisé uniquement pour le pré-test. Le comportement des enfants a été observé sur deux points ; l'intérêt que portaient les enfants à cet élève et leur attitude face à son comportement s'ils réalisaient une activité avec lui. Cet après-midi d'observation nous a permis de noter l'attitude des élèves en classe et d'apporter un complément au pré-test CEC.

#### **4.2.3 Le test des photographies**

Finalement, un autre test a été réalisé à partir de photographies sur lesquelles figuraient des visages exprimant la joie, la colère, la peur ou la tristesse. Les enfants devaient reconnaître les émotions exprimées (Goleman, 1995). Ce test est inspiré du test PONS (Profile of Nonverbal sensitivity) de Rosenthal (1977), psychologue de Harvard. Ce test consiste à visionner une série de vidéos montrant une femme exprimer divers sentiments. Dans certaines séquences, seule l'expression faciale permet d'identifier les émotions du sujet, car les autres canaux de communication sont supprimés. Le but de ce test est de constater la capacité d'une personne à déchiffrer les signes non verbaux. Il en a été déduit que les gens expriment rarement leurs émotions par des mots, mais davantage par des signaux non verbaux. Dès lors, déchiffrer les signaux non verbaux tels que le ton de la voix, l'expression du visage et les gestes permet d'identifier intuitivement une émotion chez l'autre. C'est pour cette raison que tester la reconnaissance des émotions sur une photographie est pertinente et en relation avec cette recherche sur l'empathie.

### **4.3 L'ECHANTILLON**

Par souci de faisabilité, cette recherche est restreinte à une classe enfantine d'une ville valaisanne. Cette classe est composée de huit élèves de première enfantine et de dix élèves de deuxième enfantine. Suite à l'accord des parents, tous les élèves de deuxième enfantine ont pu participer à cette étude. Ils ont été départagés en deux groupes hétérogènes selon les résultats obtenus au pré-test. L'hétérogénéité du groupe concerne le genre ainsi que le niveau de conscience émotionnelle (contagion, empathie, coupure) qui se rapporte aux résultats du test CEC, mais également aux attitudes des enfants face à l'enfant handicapé. Des jumeaux de sexe différent ont participé à la recherche. Chacun a été intégré dans un groupe différent afin de pouvoir constater si des enfants vivant dans le même contexte familial montrent des différences, selon qu'ils aient participé ou non au programme d'enseignement. Chaque groupe est composé de cinq individus. Seul le groupe 2 bénéficiera de l'application de la méthode d'enseignement.

### 4.3.1 Le groupe 1

GROUPE 1	
Sophie	Con4 / E5 / C3
Wladimir	Con4 / E2/ C6
Vanessa	Con6 / E1 / C 5
Lucie	Con 3/ E 4/ C5
Thomas	Con5 / E4 / C3

Ce groupe a été constitué suite aux résultats du pré-test CEC, du test avec les photographies ainsi que des observations faites dans la classe. Il est hétérogène, c'est-à-dire composé de trois filles et deux garçons de modalités émotionnelles différentes. Ce groupe est semblable au deuxième groupe du point de vue de son hétérogénéité.

Fig.1 : Résultats du pré-test du groupe 1

#### 4.3.1.1 Sophie

Le profil de cette première fille correspond davantage à la modalité empathique. Elle a eu cinq réponses empathiques sur douze, ce qui représente une légère tendance à l'empathie plutôt qu'à la contagion émotionnelle ou à la coupure. D'après les réponses apportées au test CEC, elle est plus encline à la contagion lorsque cela se rapporte à la tristesse d'une personne qu'elle ne connaît pas. En revanche, lorsque des émotions négatives (tristesse, peur) ou positive (la joie) touchent des personnes connues, elle fait davantage preuve d'empathie. Cette élève a de l'aisance à reconnaître les émotions de joie et de colère, mais plus de difficultés à identifier les émotions correspondant à la peur et à la tristesse. Lors de l'après-midi d'observation, cette élève n'a porté aucun intérêt à l'enfant intégré. D'après l'enseignante, c'est une élève qui aime contrôler la situation. Elle éprouve donc quelques appréhensions à aller vers l'enfant intégré qui a des comportements imprévisibles.

#### 4.3.1.2 Wladimir

Ce garçon possède une nette tendance à la coupure émotionnelle, avec également de la contagion ou de l'empathie, lorsque cela se rapporte aux émotions positives. D'après les résultats du test CEC, il éprouve de la coupure émotionnelle face à la tristesse des personnes, connues ou non. D'après l'enseignante, il est plutôt indifférent à l'enfant intégré. Cependant, durant cet après-midi, il a partagé un jeu de lego avec lui. Il n'a pas su reconnaître les émotions négatives exprimées par les personnes sur les photographies. Il a uniquement identifié la joie.

#### 4.3.1.3 Vanessa

Son profil est ambigu car elle a eu cinq réponses s'apparentant à la coupure face aux émotions d'autrui et six réponses concernant la contagion émotionnelle. Elle possède donc des tendances dans les deux extrêmes des modalités émotives avec une très légère disposition à l'empathie. En observant ses réponses au test CEC, nous constatons que cette élève adopte une tendance à la contagion lorsqu'une émotion négative ou positive vient d'une personne connue. En revanche, lorsque cette émotion survient suite à une action de sa part (oublié le cadeau d'anniversaire) ou alors concerne une personne inconnue, elle adopte une réaction de coupure face aux émotions des autres. Au test des photographies, elle a su reconnaître toutes les émotions exprimées. Par rapport aux observations faites en classe, cette élève était intéressée par l'enfant intégré. Peut-être la proximité de sa place avec celle de l'enfant intégré l'a aidée à aller vers lui. Durant l'après-midi, elle a réalisé un puzzle avec lui, en prenant le rôle de la maîtresse. Suite aux conseils de l'enseignante titulaire, elle lui donnait une pièce du puzzle et le laissait chercher.

#### 4.3.1.4 Lucie

Cette fille a une nette tendance à la coupure face aux émotions. D'après ses réponses au test CEC, elle fait preuve de coupure lorsque cela concerne des émotions positives ou alors des émotions négatives de personnes inconnues. Par contre, face à la tristesse de personnes proches ou d'amis, elle adopte une attitude empathique. Ces résultats sont à considérer avec une certaine distance, car cette élève allophone ne semblait pas comprendre toutes les questions. Au test des photographies, elle a su reconnaître toutes les émotions exprimées par les personnages. Durant l'après-midi d'observation, elle n'a montré aucun intérêt à l'enfant intégré.

#### 4.3.1.5 Thomas

Le profil émotionnel de ce garçon correspond davantage à la modalité contagion des émotions. Selon les résultats du test CEC, cet élève adopte un comportement empathique ou fait preuve de coupure face aux émotions négatives vécues par des personnes proches. Par contre, il fait preuve de contagion émotionnelle lorsque cela se rapporte aux émotions positives ou alors aux émotions négatives de personnes inconnues. Lors de l'après-midi d'observation, il a semblé intéressé par l'enfant intégré mais n'a pas réalisé d'activités avec. Mis à part la tristesse, il a reconnu aisément les émotions exprimées par les personnages sur les photographies.

### 4.3.2 Le Groupe 2

GROUPE 2	
Alain	Con3/ <b>E7</b> / C2
Kenzo	Con2 / E3 / <b>C7</b>
Caroline	<b>Con7</b> / E3 / C2
Anne	Con4 / E3/ <b>C5</b>
Jérôme	Con 4 / E3 / <b>C5</b>

Ce groupe a été constitué suite aux résultats du test CEC, du test des photographies ainsi que suite à l'après-midi d'observation réalisée dans la classe. Il est composé de trois garçons et de deux filles et est similaire au groupe 1. Le groupe a une légère tendance à la coupure. Les élèves suivront le programme d'enseignement adapté durant deux mois.

Fig. 2 : Résultats du pré-test du groupe 2

#### 4.3.2.1 Alain

Cet élève a une nette tendance à l'empathie. Il obtient le plus haut score de réponses empathiques de cette classe test. Il fait preuve d'empathie face aux émotions positives et négatives de personnes connues, mais se laisse facilement envahir par les émotions négatives de personnes inconnues. Toutefois, nous devons considérer ce résultat avec distance, car l'enfant n'est pas de langue maternelle française. De ce fait, il a peut-être mal compris certaines questions. Seules deux émotions ont été reconnues au test des photographies, celle de la joie et de la colère. Il a confondu la peur avec la colère. D'après les observations faites dans la classe, cet élève semble intéressé par l'enfant intégré. Il n'a pas réalisé d'activités avec lui, mais lui a facilement donné la main au moment de se mettre en rang.

#### 4.3.2.2 Kenzo

Il est le frère jumeau de Lucie et obtient le plus haut score de la classe test au niveau de la coupure face aux émotions. Il donne des réponses agressives face aux émotions négatives de personnes connues (tape ou s'énervé) et, selon les réponses du test, semble indifférent aux manifestations de joie d'autrui. Parfois, il apporte une réponse empathique envers la tristesse d'une personne, mais toujours avec une solution violente. Par exemple, à la question du test CEC « Lorsque tu vois pleurer quelqu'un, que fais-

tu ? », sa réponse fut « *Je lui demande qui l'a tapé et je vais le taper* ». En revanche, il éprouve une certaine sensibilité face aux manifestations de tendresse (câlins) exprimée par des personnes envers d'autres et face aux personnes démunies. Ces résultats sont à prendre avec distance car ce garçon est de langue maternelle autre que la langue d'enseignement et n'a peut-être pas compris toutes les questions. Durant notre phase d'observation dans la classe, cet élève n'a montré aucun intérêt pour l'enfant intégré. Par ailleurs, l'enseignante titulaire a confirmé que cet élève n'avait réalisé aucune activité avec l'enfant intégré depuis le début de l'année scolaire. Au test des photographies, il a su reconnaître la colère et la joie.

#### 4.3.2.3 Caroline

Elle a une forte tendance à la contagion émotionnelle et obtient le plus haut score de la classe. Les émotions négatives et positives des personnes connues ou non l'envahissent facilement. A la question qui demande quelle est sa réaction face à une amie qui a de gros problèmes, elle répond « *ça me fait trembler le cœur* ». Toutefois, elle adopte des réponses empathiques face aux pleurs d'une personne (elle désire la consoler) et de la coupure face aux émotions, si ces dernières enfreignent des règles (faire les fous durant une leçon). Elle a su reconnaître toutes les émotions exprimées sur les photographies mais est très distante avec l'enfant intégré.

#### 4.3.2.4 Anne

Elle possède une légère tendance à la coupure émotionnelle, surtout face aux émotions de personnes inconnues. En revanche, selon les résultats du test CEC, elle adopte des réponses empathiques (consoler) ou se laisse envahir par les émotions négatives ou positives (se sentir pas bien, faire la coquine) lorsque ces dernières touchent des personnes proches. Elle est assise en face de l'enfant intégré. Elle l'observe beaucoup et intervient de temps à autre. Par exemple, durant cet après-midi, l'enfant a fait tomber ses feutres. Elle les a ramassés et rangés. Elle a seulement su reconnaître la joie au test des photographies.

#### 4.3.2.5 Jérôme

Il possède le même paysage émotionnel qu'Anne. Cet élève se laisse facilement envahir par les émotions positives (rire, faire le fou) et est capable d'empathie face à la tristesse ou aux soucis de personnes proches. Par contre, face aux émotions négatives de personnes inconnues ou avec lesquelles il partage peu d'activités, il fait preuve de coupure émotionnelle. Il est intéressé par l'enfant intégré et a réalisé un puzzle avec lui. Cependant, il a dirigé tout le jeu et l'agaçait de temps à autre. Au test des photographies, il a su reconnaître une émotion, la joie.

## 4.4 LES VARIABLES

Selon Long (2006), les variables « *existent par elles-mêmes. Elles deviennent indépendantes ou dépendantes selon l'hypothèse de recherche qui établit leur statut et leur relation réciproque* » (p.10). Ainsi, cette recherche contient deux variables. La variable dépendante, qui concerne l'échantillon d'élèves et la variable indépendante qui est le programme d'enseignement.

Selon le même auteur, la variable indépendante est aussi celle qui est manipulée par l'expérimentateur. Comme nous l'avons cité plus haut, la variable indépendante de notre recherche concerne le programme d'enseignement que nous allons appliquer afin d'essayer de modifier le comportement des élèves. Le programme d'enseignement est choisi délibérément pour influencer la variable dépendante.

Toujours d'après le même auteur, la variable dépendante subit l'effet de la variable indépendante. Dans le cas de notre recherche, les élèves qui composent la classe test sont la variable dépendante car ils n'ont pas été choisis au préalable. Le programme d'enseignement adapté (la variable indépendante) sera donc appliqué sur les enfants présents et dont les parents auront accordé leur permission pour qu'ils puissent participer à la recherche.

## 4.5 LES OUTILS

Les différents moyens utilisés dans les séquences du programme d'enseignement adapté laissent une place de choix à l'apprentissage par le jeu. Avant de les énumérer et de les définir, nous allons tout d'abord nous intéresser à la signification de l'apprentissage par le jeu. L'apprentissage, tel que définit par De Graeve (2006) « *est le résultat d'échanges continus entre un individu et son entourage dans une situation et dans un temps donnés* » (p.13). Selon Aristote, cité dans De Graeve (2006, p.13), « *les choses qu'il faut apprendre pour les faire, c'est en les faisant que nous les apprenons* ». Dès lors, l'apprentissage par le jeu est un moyen intéressant, car il permet à l'enfant de vivre des expériences et d'intégrer des savoirs. A ce sujet, Bettelheim (1970) citant Montaigne écrivait : « *Le jeu devrait être considéré comme l'activité la plus sérieuse des enfants* » (p.185). De Graeve (2006) évoque douze bonnes raisons de laisser jouer les enfants. Voici quelques raisons qui sont en lien avec les activités proposées dans nos séquences d'enseignement :

1. Les enfants aiment jouer.
2. Le jeu permet une mise à distance des événements utilitaires ou nécessaires.
3. La charge émotionnelle du jeu accentue la trace. Elle permet d'acquérir une notion ou de maîtriser une aptitude par ce mode d'expérimentation personnelle, qui restera davantage en mémoire qu'une explication ou qu'une démonstration.
4. Au cours du jeu, l'enfant réalise une profonde intégration des savoirs de par sa motivation.
5. Le jeu développe l'autonomie et le sens des responsabilités, car l'enfant découvre que ses propres actions sont sources de conséquences entraînées par son comportement.
6. Le jeu permet d'acquérir un jugement autonome qui amènera peu à peu l'enfant à l'auto-évaluation.

### 4.5.1 Les critères de sélection

Les critères d'Eyraud, Fontaine, Meram, & Oelsner, (2006) pour la création de leur programme d'enseignement qui traite de l'estime de soi à l'école enfantine sont les suivants :

- Une pédagogie active passant par le jeu : les séances doivent être un moment agréable et ludique.
- Une expérience passant par le vécu, le ressenti, l'éprouvé, mais également par l'élaboration de la parole et donc la verbalisation.
- Des outils diversifiés permettant aux élèves d'explorer toute la gamme de leurs potentialités de perception (visuelle, gestuelle, émotionnelle), d'expression (dessin, mime, parole) et d'imagination.

- La distanciation métaphorique en lien avec l'éthique qui permet aux enfants de s'exprimer sur leurs émotions sans qu'ils se sentent contraints dans leurs jardins secrets.
- Une expérience « groupale » où l'élève peut parler en son propre nom et prend ainsi la place de sujet.

Ces critères ainsi que les différents ateliers de Daniel (2008) ont été pris en compte lors de la mise en place des outils pour élaborer le programme d'enseignement de cette recherche. Nous les définissons dans les points suivants.

#### **4.5.2 Le jeu de communication non verbale : le mime**

L'intérêt du mime réside dans la représentation immédiate d'une émotion sans passer par le langage. Le jeu théâtral est sollicité (Eyraud, Fontaine, Meram, & Oelsner, 2006). C'est en communiquant avec d'autres que l'enfant prend conscience que son corps est un moyen de communication. Jouer avec son corps ou faire des mimiques permet de découvrir son propre corps et ses réactions face à des événements positifs ou négatifs qui provoquent diverses émotions. Le fait d'observer son corps enrichit les moyens d'expression non verbale au service de la communication et de l'empathie, car les gens expriment rarement leurs émotions par des mots, mais davantage par des signaux non verbaux (Rosenthal (1977), cité par Goleman, 1995).

#### **4.5.3 La verbalisation des émotions**

Daniel (2008) explique que *« les conversations entre les parents et l'enfant, où l'on exprime, commente et discute des émotions, aident l'enfant à développer un vocabulaire qui lui permet d'exprimer ses états internes et de mieux comprendre ceux des autres »* (p.10). Dans ce sens, les exercices auditifs proposés par Cavalla et Crozier (2005) permettent d'enrichir le répertoire scientifique des enfants autour des émotions et seront donc utilisés dans le programme d'enseignement.

#### **4.5.4 Le dialogue philosophique**

Le dialogue dit philosophique est un dialogue où *« les enfants, au lieu de s'attarder à des anecdotes personnelles, cherchent le sens des concepts, posent des questions, donnent leur opinion, expliquent cette opinion par de bonnes raisons, trouvent des ressemblances et des différences, apportent des contre-exemples, établissent des relations entre les concepts, sont critiques à l'égard de ce que les autres disent, s'autocorrigent etc. »* (Daniel, Auriac-Peyronn et Schleifer, 2004, p.61). Ainsi, toujours d'après les mêmes chercheurs, il s'agit plutôt d'inciter les enfants à réfléchir sur des concepts relatifs à des situations précises que de leur faire raconter des situations personnelles.

A la question *« Des enfants de cinq et six ans, sont-ils capables de « philosopher », c'est-à-dire de réfléchir de façon constructiviste et de dialoguer entre pairs ? »*, Daniel, Auriac-Peyronn et Schleifer (2004) répondent que *« les résultats d'expériences faites en France et au Québec avec les contes d'Audrey-Anne illustrent bien la capacité des enfants de quatre à six ans à philosopher sur des concepts liés au corps et aux manifestations de la violence »* (Lafortune, Doudin, Pons et Hancock, 2004, p.61). Le dialogue philosophique est donc tout à fait transposable dans une classe de deuxième enfantine et est utilisé dans l'un des ateliers proposés dans le cadre de notre recherche.

#### **4.5.5 L'Analyse Transactionnelle**

Fondée aux Etats-Unis dans les années soixante par Eric Berne, psychiatre et psychanalyste, l'Analyse Transactionnelle (AT) est une théorie de la personnalité et du développement intrapsychique, de la dynamique des relations interpersonnelles ainsi qu'une méthode thérapeutique. Elle s'inscrit dans le courant des psychothérapies



humanistes et soutient l'idée que tout être humain est capable d'être responsable de sa vie et peut décider des changements nécessaires à sa croissance personnelle.

Selon R. De Lassus (1991), la partie du Moi la plus accessible à notre conscient se subdivise en trois états. Ces états du Moi se manifestent dans l'attitude de la personne, dans sa façon de gérer les situations, dans sa gestuelle et s'organisent autour d'idées, de pensées, de jugements, de perceptions et de sensations qui sont intitulés dans l'AT comme suit :

L'état du Moi « Parent » (P) qui détermine *« un comportement reproduit, perçu et observé chez ses propres parents ou chez des personnes qui ont une influence dominante. Cet état peut être subdivisé en deux réalités : le parent normatif qui englobe « les règles, les normes, les opinions » et le parent bienveillant qui englobe les modèles de comportements protectifs, sécurisants, protégeant, encourageants, compréhensifs, permissifs à l'égard des autres et de soi-même »* (De Lassus, 1991, p.24).

L'état du Moi « Enfant » (E) où les besoins et les désirs se manifestent. Il peut également être subdivisé en deux réalités : l'enfant libre qui s'exprime spontanément et librement et l'enfant adapté qui s'adapte aux besoins des autres ou de la société.

L'état du Moi « Adulte » (A) détermine chez l'être humain la capacité de réflexion, c'est-à-dire de percevoir des notions par lui-même, de les évaluer, de les analyser et les confronter entre elles, de les comprendre, de faire des déductions.

L'analyse des transactions est la partie la plus représentative de l'AT. C'est d'ailleurs de là que la thérapie tire son nom. L'échange, intervenant entre les différents états du Moi de deux ou plusieurs personnes, définit cette transaction. Dans ce sens, l'AT analyse la qualité des échanges, leur pertinence et leur efficacité. Elle se concentre sur les causes des problèmes de communication et développe des moyens qui permettent de rétablir une communication authentique, constructive et saine.

Selon Berne (1994), la vie de la personne est agencée selon un scénario programmé et inconscient. Ce scénario est construit dans la prime enfance. Il fait intervenir deux facteurs fondamentaux : les influences parentales et les pressions environnementales. Ensuite, viennent l'interprétation de l'enfant et la décision qui en résulte.

Dans ce contexte, Berne (1994) a développé le concept *« des signes de reconnaissance qu'il assimilait, en fait, à n'importe quelle transaction interpersonnelle, positive ou négative. Mais, couramment, l'expression « signe de reconnaissance » désignait une transaction positive, bref, une unité d'affection ou d'amour humain »* (Steiner, 2005, p.71). Steiner (1984) a écrit un conte en relation avec ces signes de reconnaissance : *Le conte chaud et doux des Chaudoudoux*. Ce dernier est utilisé dans le cadre de notre recherche afin de faire prendre conscience aux enfants de l'impact de la réponse empathique, qui s'apparente à un signe de reconnaissance positif, et de les entraîner à apporter des réponses empathiques, de par le jeu symbolique, en offrant des Chaudoudoux lorsqu'un camarade éprouve de la tristesse, de la peur ou de la colère.

#### 4.5.6 Les jeux symboliques

D'après De Graeve (2006), sous le terme de jeu symbolique, *« il est question de toute forme de jeu dans laquelle l'enfant joue un rôle, imite des actions ou des personnages, crée des situations »* (p.87). En psychologie, cette forme de jeu est reprise sous les termes de jeux de rôle, de fiction, d'identification ou d'imitation. Dans le cadre de notre recherche, le jeu symbolique peut être défini comme un jeu de rôle à proprement parlé, où les enfants devront se mettre en scène en apprenant un dialogue simple et également

comme un jeu spontané dans lequel l'enfant crée de lui-même des dialogues. Dans ce dernier cas, l'enfant apportera alors des réponses personnelles ou imitera des bribes de dialogues ou de comportements du monde adulte. Les enfants bénéficiant du programme d'enseignement, s'entraîneront au travers des jeux symboliques à apporter une réponse empathique aux émotions négatives d'autrui et à offrir des signes de reconnaissance positifs à leurs camarades.

#### 4.5.7 L'histoire, le conte

Coste et Bigeard (2008) définissent le conte comme un récit d'aventures imaginaires. Or, selon eux, cette définition ne différencie pas le conte d'autres récits littéraires tels que le roman ou la nouvelle. Ils apportent donc une définition complémentaire en introduisant le sens profond dont le conte est porteur ainsi que le conteur. Ce dernier est la personne qui raconte l'histoire, c'est-à-dire qui transmet oralement une histoire avec un début, une fin, un héros et des événements. Le conte est un outil pédagogique polyvalent car il représente des savoirs ou des aptitudes, tout en les simplifiant, en les présentant sous une forme symbolique. Il séduit et éveille ses orateurs. Par sa richesse émotionnelle et identificatoire, il ouvre à un espace de rêverie qui permet à l'enfant d'être davantage à l'écoute de son monde interne (Eyraud, Fontaine, Meram, & Oelsner, 2006). Dans le même sens, l'histoire fait vivre aux enfants des situations, car ils s'identifient aux personnages. Mais, à la différence du conte, elle se rapporte davantage à l'écrit. Différentes histoires seront utilisées dans notre recherche comme outils de mise en lien entre une émotion et une situation et afin de permettre aux enfants de vivre une situation sous différents points de vue. Le conte de Steiner (1984) sera utilisé en lien avec l'AT et le jeu symbolique afin d'introduire la notion des signes de reconnaissance positifs et leur impact sur les relations avec autrui.

#### 4.6 LE PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT ADAPTE

Ce programme d'enseignement est inspiré des ateliers réalisés par Daniel (2008), psychologue, dans sa recherche évaluant les effets d'un programme de développement de l'empathie chez des enfants présentant des difficultés relationnelles. Cette dernière s'est inspirée du programme d'Otfinowski (2000), lui-même inspiré du programme de Feshbach (1979, 1982). Dans le programme d'Otfinowski (2000), différents ateliers sont proposés à des enfants âgés de huit à neuf ans qui ont pour but d'enseigner à discerner, à l'aide d'images et de vignettes, les indices physiologiques, verbaux et faciaux qui permettent de reconnaître leurs propres émotions et celles des autres. A l'aide de jeux de rôle et d'histoires, les enfants apprennent également à tenir compte du point de vue d'autrui. Daniel (2008) a apporté quelques modifications aux ateliers d'Otfinowski (2000) afin d'adapter le programme à son échantillon d'enfants âgés de sept à huit ans. Elle y a également intégré son expérience de psychologue scolaire ainsi que les travaux d'Hoffman (1978, 1984, 1987) et d'Eisenberg et ses collègues (1983, 1987, 1989, 1990, 1994, 1996) sur l'empathie et les comportements prosociaux, de ceux d'Izard (1991), d'Ekman et Friesen (1975, 1978) et de Roberts et Strayer (1996) sur les expressions faciales d'émotions. Enfin, lors des ateliers et afin de développer les comportements prosociaux chez les enfants, Daniel (2008) invitait les enfants à proposer des solutions afin de venir en aide aux enfants ou aux adultes en situation de détresse.

Dans notre recherche, le programme d'enseignement de Daniel (2008) a été adapté à notre échantillon d'élèves âgés de cinq à six ans et complété à l'aide d'outils de l'AT, c'est-à-dire *Le conte chaud et doux des Chaudoudoux* de Steiner (1984) qui encourage les signes de reconnaissance et donc les comportements prosociaux. D'autres outils cités et détaillés dans les points précédents ont été utilisés pour la réalisation des séquences d'enseignement tels que l'ouvrage de Cavalla et Crozier (2005) qui permet une approche lexicale des émotions et des sentiments ainsi que le recueil des contes d'Audrey-Anne de

Daniel (2002). Ce programme a été dispensé aux élèves du groupe 2 dans une salle de classe séparée. Les activités duraient en moyenne trente minutes. Les deux premières séquences d'enseignement se sont déroulées au mois d'octobre et les quatre autres au mois de décembre.

#### **4.6.1 Le premier atelier**

La première séquence d'enseignement vise à apprendre aux enfants à reconnaître les signaux non verbaux de différentes émotions (la joie, la peur, la tristesse, la colère) et à les mettre en lien avec des situations personnelles. Elle est adaptée de la recherche de Daniel (2008) où les enfants doivent mettre en lien une émotion avec une situation personnelle et doivent observer leur visage et leur posture, puis ceux de leurs camarades, lorsqu'ils miment l'émotion de la joie, de la tristesse, de la peur et de la colère. Afin de bien détailler les particularités des différentes expressions émotionnelles, nous nous référons aux descriptions de la thèse de Daniel (2008), inspirée par les descriptions faciales d'Izard (1991), d'Ekman et Friesen (1975, 1978) et de Roberts et Strayer (1996). Cet atelier proposera également différents exercices auditifs de l'ouvrage de Cavalla et Crozier (2005) où les enfants doivent reconnaître l'émotion exprimée à l'aide du vocabulaire utilisé et du son de la voix et doivent proposer d'autres mots pour décrire l'une de ces émotions. Finalement, les enfants devront reconnaître les émotions exprimées par des personnages sur des photographies.

#### **4.6.2 Le second atelier**

Dans le second atelier, les enfants devront tout d'abord identifier leur état émotionnel du moment à l'aide de pictogrammes, puis identifier les émotions ressenties par les personnages du recueil des contes d'Audrey-Anne de Daniel (2002) et leurs causes. Un petit dialogue philosophique s'ensuivra sur les réponses empathiques des personnages du conte. Finalement, les enfants devront identifier les émotions en lien avec certaines situations exposées dans la thèse de Daniel (2008).

#### **4.6.3 Le troisième atelier**

La troisième séquence d'enseignement a pour but de développer les capacités d'écoute des enfants et de leur faire découvrir qu'une même situation peut être abordée selon différents points de vue. La leçon débutera sur un bref rappel des notions apprises précédemment, puis sur l'expression de l'état émotionnel de chacun à ce moment précis. Ensuite, les enfants devront identifier les émotions et les points de vue des différents personnages de l'histoire proposée par Daniel (2008). Les élèves seront questionnés selon le canevas présenté dans la thèse. Suite à cette activité, ils seront séparés en deux groupes, l'un jouera un jeu de rôle avec des dialogues imposés et l'autre devra identifier les différentes émotions exprimées par leurs camarades et en trouver les raisons.

#### **4.6.4 Le quatrième atelier**

La quatrième leçon vise à intégrer, à l'aide du jeu de rôle, la réponse empathique. Pour ce faire, les étapes de la communication empathique du modèle d'Otfinowski (2000) seront expliquées aux enfants, grâce à des mises en situation et illustrées à l'aide de pictogrammes. Puis, la réalisation de jeux symboliques initiée par une situation donnée (Marie pleure car elle a perdu son plus beau stylo) permettra d'intégrer ces différentes étapes, de par notre intervention structurante. Dans cette leçon, nous parlerons également de la contagion émotionnelle, et plus particulièrement de la distinction entre la sympathie, l'empathie et la détresse empathique. Ainsi, différents concepts seront explorés à l'aide de situations concrètes afin d'expliquer aux enfants que si la sympathie et l'empathie favorisent le comportement proscocial, la détresse empathique ou contagion émotionnelle la limite car la personne s'approprie du sentiment de l'autre, de sa détresse et cela n'a aucun effet bénéfique pour l'autre.

#### 4.6.5 Le cinquième atelier

Le cinquième atelier vise à développer la réponse empathique dans ses relations quotidiennes. Dans ce sens, une adaptation du conte de Steiner (1984) sera présentée aux enfants afin de définir de manière simple les signes de reconnaissance positifs (les Chaudoudoux). Puis, un sac de ouate de couleur distincte sera distribué à chaque élève du groupe 2. Grâce au jeu de rôle, puis au jeu symbolique, les enfants s'entraîneront à apporter une réponse empathique selon le modèle d'Otfinowski (2000) et à distribuer les Chaudoudoux (la ouate) seulement lorsqu'une personne éprouve de la tristesse, de la colère ou de la peur. Les enfants seront autorisés à distribuer les Chaudoudoux en classe, mais uniquement aux élèves de leur groupe.

#### 4.6.6 Le sixième atelier

La sixième séquence d'enseignement se réalise une semaine après le cinquième atelier. Dans cette leçon, les enfants expliqueront comment, pourquoi et à qui ils ont donné les Chaudoudoux. Les dires des enfants seront vérifiés grâce aux différentes couleurs des Chaudoudoux. Dès lors, un dialogue sera instauré sur les effets des Chaudoudoux sur autrui. Les enfants réfléchiront également à d'autres moyens d'apporter des signes de renforcement positif à leurs camarades. Grâce à des mises en situation, chaque enfant devra trouver une solution pour consoler une personne triste, en colère ou qui a peur. Les différentes réponses empathiques seront dessinées et répertoriées dans un livret. A partir de là, les enfants s'entraîneront à consoler une personne tout en lui donnant un Chaudoudoux, par des jeux de rôle, puis par des jeux symboliques dans leur salle de classe. Cette fois, le jeu se répand à tous les individus de la classe, le groupe 1 ayant déjà effectué le post-test.

#### 4.6.7 Le septième atelier

Une septième séquence permettra d'introduire une discussion sur les effets des réponses empathiques dans les relations avec autrui et d'institutionnaliser une dernière fois les étapes de la réponse empathique.

#### 4.6.8 Le tableau récapitulatif

Atelier	Buts	Outils
<b>Premier</b>	Reconnaître les signes verbaux et non verbaux des émotions ; Développer son vocabulaire lexical des émotions.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les mimes ;</li> <li>• La verbalisation des émotions (cassettes audio).</li> </ul>
<b>Deuxième</b>	Identifier son état émotionnel et l'exprimer ; Identifier les émotions des personnages du conte ainsi que leurs causes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La verbalisation des émotions ;</li> <li>• Le dialogue philosophique ;</li> <li>• Le conte.</li> </ul>
<b>Troisième</b>	Identifier son état émotionnel et l'exprimer ; Entraîner les capacités d'écoute ; Faire découvrir qu'une même situation peut être abordée sous différents points de vue.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La verbalisation des émotions ;</li> <li>• L'histoire.</li> </ul>
<b>Quatrième</b>	Identifier son état émotionnel et l'exprimer ; Différencier l'empathie de la détresse empathique ; Intégrer les différentes étapes de la réponse empathique.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La verbalisation des émotions ;</li> <li>• Le dialogue philosophique ;</li> <li>• Le jeu de rôle.</li> </ul>
<b>Cinquième</b>	Identifier son état émotionnel et l'exprimer ; Intégrer la réponse empathique dans la vie de classe ; S'entraîner à donner des signes de reconnaissance	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La verbalisation des émotions ;</li> <li>• L'AT ;</li> <li>• Le jeu symbolique.</li> </ul>

	positifs.	
<b>Sixième</b>	Identifier son état émotionnel et l'exprimer ; Discussion sur les signes de reconnaissance ; Elargir son répertoire de réponses empathiques dans diverses situations.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La verbalisation des émotions ;</li> <li>• Le jeu symbolique ;</li> <li>• Le dialogue philosophique.</li> </ul>
<b>Septième</b>	Discussion sur les effets des réponses empathiques sur ses relations ; Institutionnalisation du Savoir.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La verbalisation des émotions ;</li> <li>• Le dialogue philosophique.</li> </ul>

Fig. 3 : Tableau récapitulatif des ateliers

## 4.7 LES HYPOTHESES

L'hypothèse de départ est que les enfants qui auront suivi les ateliers du programme d'enseignement adapté montreront entre le pré-test et le post-test une évolution positive importante dans leur compréhension émotionnelle et sociale. En d'autres mots, les enfants du groupe bénéficiant des séquences d'enseignement seront davantage conscients de leurs propres émotions et des émotions qui peuvent habiter les personnes autres que soi. Ils se sentiront plus à l'aise pour aller vers les autres et adopteront également une réponse empathique face à la perception de ces émotions. De ce fait, ils seront davantage conscients de l'impact de leurs propres actions sur les émotions des autres.

Selon, les études de Charlesworth et Dzur (1987) ainsi que celle de Niec et Russ (2002), il a été remarqué que les filles sont généralement plus empathiques que les garçons. Selon Eisenberg et Lennon (1983) ainsi que Hall (1978), cités par Daniel (2008), cette différence est due au fait que les personnes de sexe féminin décodent mieux les informations non verbales (son de la voix, expression du visage) des personnes qui les entourent. Ainsi, nous pouvons émettre une seconde hypothèse qui est que les filles qui bénéficieront du programme d'enseignement adapté montreront une évolution vers l'acquisition d'une réponse empathique plus importante que les garçons dans le même cas.

## 4.8 LES OBJECTIFS A ATTEINDRE

Les objectifs que nous désirons atteindre avec le programme d'enseignement adapté sont les suivants :

- Reconnaître et identifier ses propres émotions de peur, de colère, de joie et de tristesse et celles des autres ;
- Identifier la diversité des réactions émotives des autres et les événements qui les suscitent ;
- Développer ses habiletés d'écoute ;
- Identifier et nommer les différents points de vue et émotions des personnages sur une même histoire ;
- Intégrer les différents aspects de la réponse empathique ;
- Identifier les répercussions que la réponse empathique peut avoir sur ses relations avec les autres en général.

Ils visent l'objectif général suivant qui sera le fil conducteur des différentes séquences d'enseignement :

- Etablir et vivre une bonne relation avec les autres enfants (Objectifs de l'école enfantine, p.4).

## 5. RESULTATS

Ce chapitre se divise en trois sections. Tout d'abord, nous décrirons l'évolution des résultats de chaque enfant du groupe 1 et du groupe 2, en nous basant sur les scores du pré- et du post-test. Puis, nous comparerons l'évolution des résultats des enfants du premier groupe avec ceux du deuxième groupe, en mettant en lien les profils de modalités émotionnelles similaires ou les profils provenant du même contexte familial (les jumeaux). Finalement, les scores de deux élèves de sexe différent, mais possédant le même profil émotionnel et ayant tous deux suivi le programme d'enseignement adapté seront comparés.

### 5.1 ANALYSE DES DONNEES

#### 5.1.1 Le Groupe 1 (n'a pas bénéficié du programme adapté)

Selon les résultats du test CEC, les profils émotionnels des élèves du groupe 1 ont évolué au cours des deux mois. Ci-dessous, chaque profil émotionnel est décrit et détaillé. Dans ce groupe, les scores d'habiletés empathiques ont sensiblement augmenté depuis le pré-test. Souvent, ils apportent moins de réponses qui font appel à la coupure émotionnelle, au profit des réponses empathiques ou en lien avec la contagion émotionnelle.

##### 5.1.1.1 Sophie

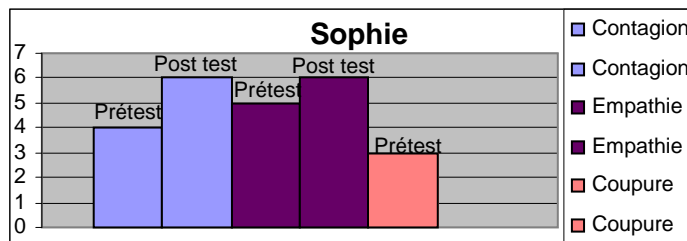


Fig. 4 : Résultats des tests de Sophie du groupe 1

Comme nous pouvons le constater, il y a eu une légère augmentation des habiletés empathiques (+1) et davantage de contagion émotionnelle (+2), pour une suppression complète de la coupure face aux émotions, à la suite de ces deux mois. Tout comme dans le pré-test, Sophie

a tendance à apporter des réponses empathiques, lorsque des personnes proches et connues éprouvent des sentiments négatifs. Par contre, elle paraît davantage consciente de l'impact de ses actions sur les émotions des autres. Alors qu'elle n'éprouvait aucune difficulté à annoncer à son meilleur ami qu'elle avait oublié son cadeau d'anniversaire au pré-test, elle semblait davantage concernée au post-test (Aïe, aïe, aïe, ce sera dur de lui dire !!). En comparant les deux tests, nous remarquons que cette élève apporte davantage de réponses empathiques, là où elle faisait preuve de contagion émotionnelle au pré-test. Ce changement concerne les émotions positives ou négatives et se rapporte aux personnes connues ou non. Par contre, les réponses empathiques remplaçant la coupure émotionnelle concernent des personnes connues. Au test des photographies, elle a su reconnaître la colère, la joie et la peur. Elle a donc réussi à différencier la peur de la colère, contrairement au pré-test.

### 5.1.1.2 Wladimir

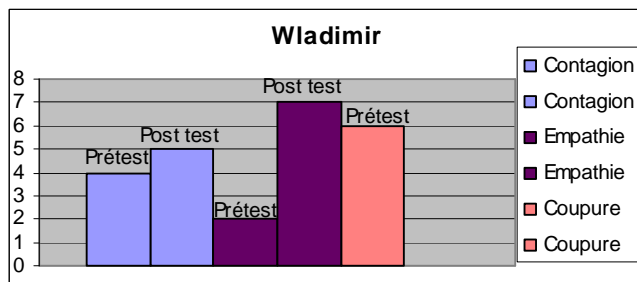


Fig. 5: Résultats des tests de Wladimir du groupe 1

Le profil de cet élève a subi de profondes modifications. Ces dernières résident dans le fait que son profil émotionnel qui traduisait une nette tendance à la coupure émotionnelle au pré-test montre, au post-test, un score élevé de réponses empathiques (+5) pour ne présenter plus aucune coupure émotionnelle. Ainsi, face à la tristesse d'autrui, il est plus enclin à apporter une réponse empathique. De plus, comme Sophie, il semble plus conscient de l'impact de ses propres actions sur les émotions d'autrui. A la question faisant référence à une mauvaise nouvelle à annoncer à son meilleur ami (oublier le cadeau d'anniversaire), le dire ne lui posait aucun problème au pré-test, alors qu'au post-test, cela lui a paru plus difficile. Au test des photographies, il a su reconnaître toutes les émotions exprimées par les personnages, excepté la tristesse. Il a donc obtenu un meilleur score qu'au pré-test, où il n'avait identifié que la joie.

### 5.1.1.3 Vanessa

Les scores entre le pré- et le post-test varient légèrement. Elle conserve une tendance à la contagion émotionnelle.

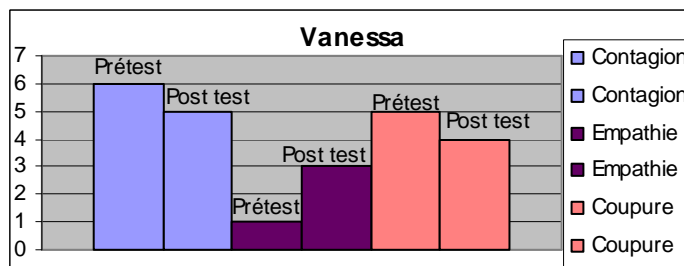


Fig. 6: Résultats des tests de Vanessa du groupe 1

Cependant, nous remarquons que cette élève apporte davantage de réponses empathiques (+2). D'après les réponses du test CEC, elle est moins encline à la contagion d'émotions négatives, surtout lorsque ces dernières concernent des proches. Tout comme Sophie et Wladimir, elle semble plus consciente de l'impact de ses actions sur les émotions d'autrui. Au test des photographies, cette élève a su reconnaître toutes les émotions au pré- et au post-test.

### 5.1.1.4 Lucie

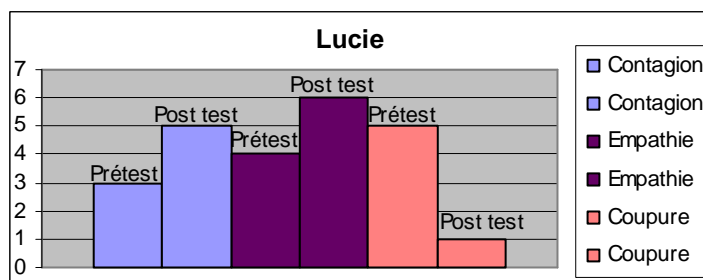


Fig. 7: Résultats des tests de Lucie du groupe 1

Les changements de modalités émotionnelles résident dans la diminution des réponses faisant appel à la coupure émotionnelle (-4) qui se répartissent dans la contagion émotionnelle (+2) et dans les réponses empathiques (+2). D'après les résultats, cette élève se laisse davantage happer par ses émotions qu'auparavant, lorsque ces dernières se rapportent aux émotions négatives de personnes inconnues. Tout comme au pré-test, elle semble consciente qu'elle peut influencer les émotions des autres, de par son comportement. Seules quatre réponses sont semblables à celles du pré-test. Nous devons donc considérer ces résultats avec une certaine distance, car cette élève allophone ne semblait pas comprendre toutes les questions du pré-test. Par ailleurs, au test des photographies, elle a obtenu un score plus bas au post-test qu'au pré-test. Elle n'a pas su reconnaître la tristesse qu'elle a confondue avec la colère, ni la peur qu'elle a confondue avec la tristesse.



### 5.1.1.5 Thomas

C'est le profil le plus étonnant des deux groupes, dans le sens que cet élève est le seul à

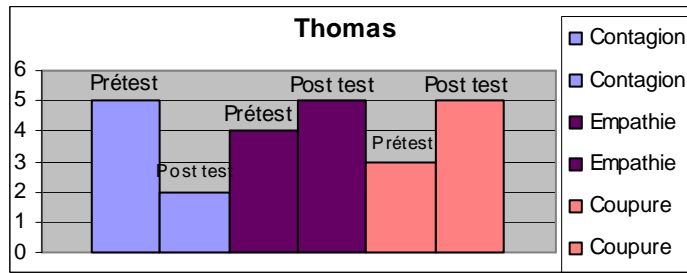


Fig.8: Résultats des tests de Thomas du groupe 1

obtenir un score de coupure émotionnelle en augmentation. Au pré-test, son profil émotionnel marquait une tendance à la contagion. Or, au post-test, il obtient une tendance à l'empathie et à la coupure. En comparant les résultats du pré- et post-test CEC, nous observons que le changement réside dans la coupure face aux émotions négatives des camarades de son âge. Par contre, lorsque cela concerne sa famille, il apporte des réponses empathiques. Annoncer une mauvaise nouvelle (oublier un cadeau) à son meilleur ami ne lui pose aucun problème. Il ne semble pas conscient de son impact sur les émotions des autres et paraît avoir de la difficulté à se mettre à la place des autres. Par contre, il a tendance à la contagion émotionnelle lorsque cela se rapporte aux émotions positives. Tout comme au pré-test, il a su identifier les différentes émotions, sauf la tristesse qu'il confond avec la peur.

### 5.1.2 Le Groupe 2 (a bénéficié du programme adapté)

Le profil émotionnel des enfants de ce groupe, bénéficiant du programme adapté de développement de l'empathie a également changé. Globalement, nous remarquons que les scores de réponses empathiques ont augmenté.

#### 5.1.2.1 Alain

Le profil émotionnel de ce garçon a sensiblement évolué, mais il possède toujours une

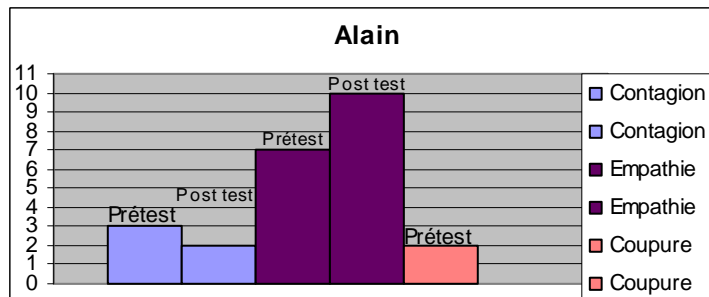


Fig. 9 : Résultats des tests d'Alain du groupe 2

nette tendance à l'empathie. Son score de réponses empathiques a augmenté (+3). Au post-test, il n'a apporté aucune réponse faisant preuve de coupure face aux émotions. Les réponses du pré- et du post-test sont similaires, ce qui valide la véracité des réponses. Il est

conscient de l'effet qu'il peut avoir sur les émotions d'autrui

et arrive facilement à imaginer ce que peut ressentir l'autre. En revanche, au test des photographies, il a su seulement identifier la colère et obtient ainsi un score plus bas qu'au pré-test, où il avait su reconnaître la joie qu'il a confondue avec la peur au post-test.

#### 5.1.2.2 Kenzo

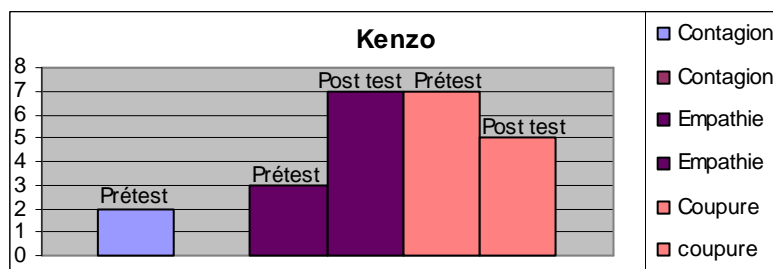


Fig.10 : Résultats des tests de Kenzo du groupe 2

disparu et il éprouve moins de coupure face aux émotions. Il apporte davantage de

Les réponses entre le pré- et le post-test se sont modifiées. Suite aux activités du programme adapté, cet élève adopte une nette tendance à l'empathie (+4). Ses réponses faisant appel à la contagion émotionnelle ont



réponses empathiques face à la tristesse de personnes connues. Il semble plus conscient de l'impact de son comportement sur les émotions d'autrui et arrive mieux à imaginer ce que peut ressentir une personne dans une situation précise. Face aux émotions positives (rire, faire le fou), il conserve une certaine indifférence. Au test des photographies, il a réussi à identifier toutes les émotions et améliore ainsi son score du pré-test, où il avait seulement reconnu la colère et la joie.

### 5.1.2.3 Caroline

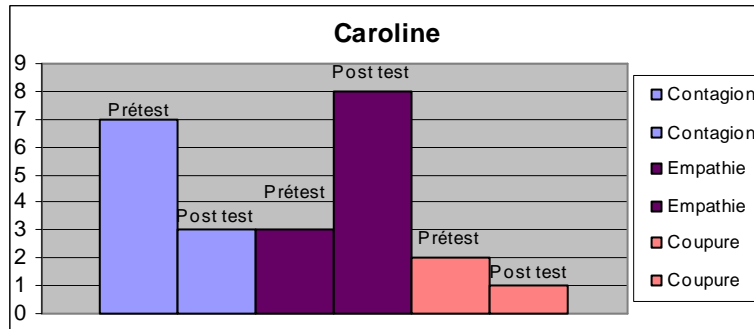


Fig. 11 : Résultats des tests de Caroline du groupe 2

Le profil émotionnel de cette élève a considérablement évolué. Au pré-test, elle présentait une nette tendance à la contagion émotionnelle, tandis qu'au post-test son score de réponses empathiques a augmenté (+5) pour amener une forte tendance à l'empathie.

Son comportement face à la détresse de personnes connues ou non a changé. De plus, elle est davantage consciente de l'impact de son comportement sur les autres et arrive plus facilement à imaginer ce que peut ressentir une personne dans une situation donnée. Par exemple, elle donna un Chaudoudoux à l'enseignante d'appui qui lui paraissait être triste. Cette dernière nous confirma ce dire par la suite et fut étonnée de la capacité de cette élève à déceler les émotions. Caroline a réussi à identifier toutes les émotions exprimées par les personnages sur les photographies, tout comme au pré-test.

### 5.1.2.4 Anne

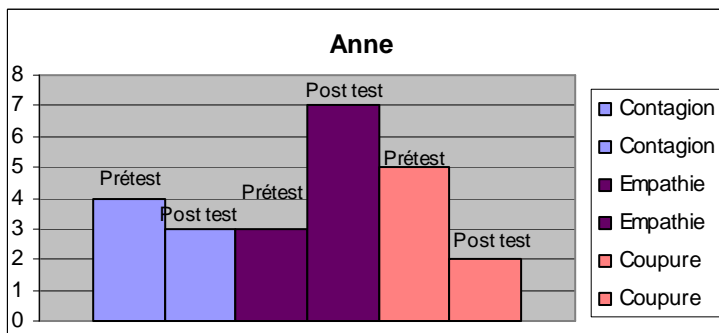


Fig. 12 : Résultats des tests d'Anne du groupe 2

Le score de coupure face aux émotions a considérablement baissé au post-test et les réponses empathiques (+4) ont augmenté. Elle semble plus à l'aise face aux émotions d'autrui et a acquis un profil émotionnel à tendance empathique. Au pré-test, tout comme Caroline et Kenzo, elle faisait preuve de coupure face aux émotions négatives de personnes connues résultant de son action (histoire du cadeau). Au post-test, elle semble davantage consciente de l'impact de ses actions sur les comportements d'autrui. Elle identifie mieux les signes non verbaux qui expriment des émotions. Elle a su reconnaître la joie, la colère et la peur au test des photographies. En revanche, elle a confondu la tristesse avec la peur.

### 5.1.2.5 Jérôme

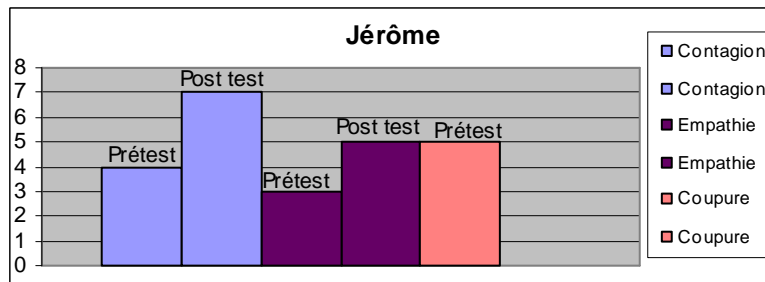


Fig. 13 : Résultats des tests de Jérôme du groupe 2

Le profil de cet élève est étonnant, dans le sens qu'il adoptait un profil émotionnel avec une nette tendance à la coupure émotionnelle, tandis que, suite au programme d'enseignement, il adopte une tendance à la contagion. En

observant de plus près les résultats du test CEC, ce

changement réside dans le fait qu'il se laisse envahir par les émotions positives d'autrui, alors qu'auparavant, il semblait être indifférent face aux démonstrations de joie. Tout comme au pré-test, il semble très sensible à l'impact qu'il peut avoir sur les émotions d'autrui. Il apporte des réponses empathiques lorsque des personnes sont en situation de détresse. Il a considérablement augmenté son score au test des photographies en reconnaissant toutes les émotions, mis à part la peur qu'il a confondue avec la tristesse.

## 5.2 COMPARAISON DES RESULTATS ENTRE LE GROUPE 1 ET 2

Globalement, nous remarquons que les habiletés empathiques ont augmenté dans les deux groupes, avec tout de même une plus forte évolution (+ 7) dans le groupe qui a bénéficié du programme d'enseignement adapté. Dans les deux groupes, la coupure émotionnelle a considérablement

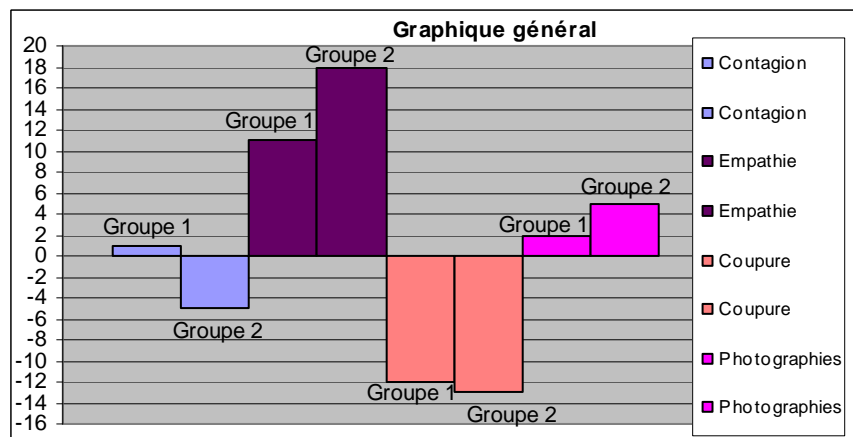


Fig. 14 : Comparaison de l'évolution des résultats globaux des groupes 1 et 2

baissé au profit de l'empathie ou de la contagion émotionnelle. Les enfants semblent plus conscients de l'impact de leurs actions sur les émotions d'autrui dans le groupe 1 et 2. La plus grande différence réside dans la contagion. Alors que le premier groupe enregistre une légère hausse de contagion émotionnelle (+1), le second groupe amène une baisse (-5), surtout face aux émotions négatives. Au test des photographies, le second groupe obtient la plus forte augmentation de réponses correctes.

### 5.2.1 Profils émotionnels similaires

Les résultats du post-test des élèves du groupe 1 et du groupe 2 présentant un profil émotionnel similaire au pré-test sont comparés ci-dessous.

#### 5.2.1.1 Alain et Sophie

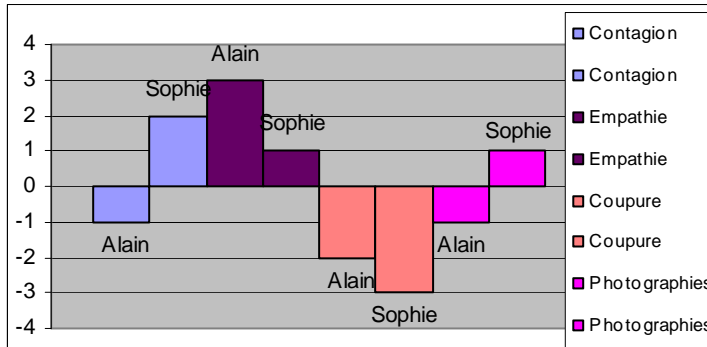


Fig. 15 : Comparaison de l'évolution des profils empathiques

Les deux présentent des modalités émotionnelles similaires. Toutefois, le garçon, qui appartient au deuxième groupe, obtient un score plus élevé d'habiletés empathiques (+2). Le plus grand changement se rapporte à la contagion. Sophie obtient une hausse (+2) par rapport au pré-test, tandis qu'Alain a une légère baisse (-1) au profit de l'empathie. Dans les deux profils, les scores en coupures émotionnelles baissent. Étonnamment, Alain réalise un score plus bas dans l'identification des émotions au pré-test qu'au post-test, contrairement à Sophie qui connaît une amélioration (+1).

#### 5.2.1.2 Caroline, Vanessa et Thomas

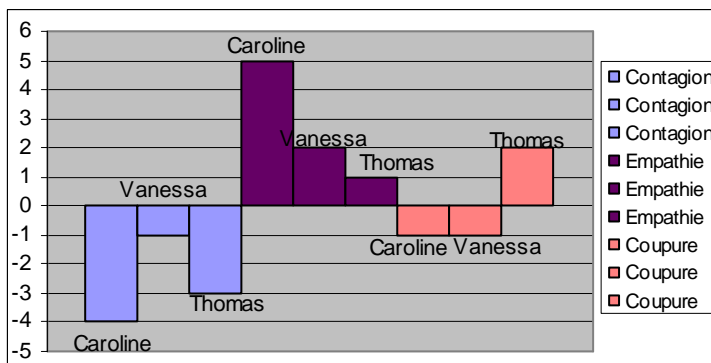


Fig. 16 : Comparaison de l'évolution des profils de contagion

Thomas et Vanessa appartiennent au premier groupe. Ils obtiennent une diminution de contagion émotionnelle (-3, -1) contrairement aux autres enfants de leur groupe et enregistrent une légère hausse de réponses empathiques (+1, +2). Cependant, Caroline, qui appartient au groupe qui a suivi le programme d'enseignement adapté, obtient une plus grande hausse de réponses empathiques (+5) et une plus grande baisse de contagion émotionnelle (-4) que les élèves du premier groupe. Les deux filles obtiennent la même baisse de coupure face aux émotions (-1) et semblent davantage consciente de l'impact de leurs actions sur les émotions d'autrui contrairement au garçon qui enregistre une hausse de réponses faisant appel à la coupure émotionnelle (+2), même lorsque cela concerne des personnes proches. Le test de photographies ne figure pas sur ce graphique car tous trois ont obtenu les mêmes résultats au pré- et au post-test.

#### 5.2.1.3 Anne et Lucie

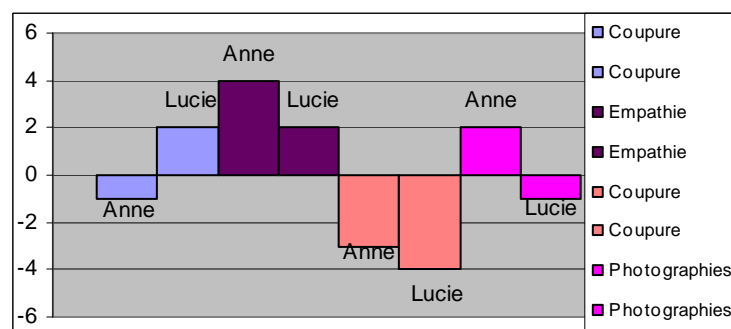


Fig. 17 : Comparaison de l'évolution des profils de coupure / filles

Anne appartient au deuxième groupe. Elle obtient une hausse de réponses empathiques (+4) et une diminution de la contagion et de la coupure émotionnelle. À l'inverse, Lucie obtient une hausse de contagion émotionnelle (+2) et

de réponses empathiques (+2). Dans les deux cas, il y a une baisse de coupure émotionnelle. Au test des photographies, les résultats d'Anne sont nettement supérieurs à ceux de Lucie qui éprouve davantage de difficultés à identifier les émotions lors du post-test.

#### 5.2.1.4 Kenzo et Wladimir

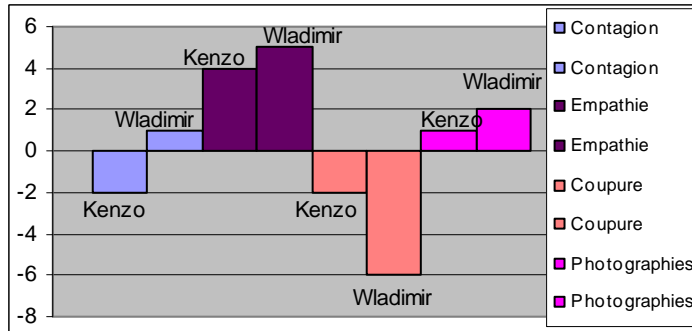


Fig. 18 : Comparaison de l'évolution des profils de coupure / garçons

Kenzo, élève du deuxième groupe, enregistre une baisse de contagion émotionnelle (-2) et de coupure face aux émotions (-2). Son score en habiletés empathiques augmente (+4), mais moins que Wladimir (+5) qui n'a pas suivi le programme d'enseignement adapté. Ce dernier obtient une baisse importante de coupure émotionnelle (-6) au profit de l'empathie et de la contagion émotionnelle. Ce profil est le seul où l'enfant du premier groupe possède un plus haut score de réponses empathiques que l'enfant qui a suivi les ateliers. Au test des photographies, l'évolution des résultats est plus importante chez Wladimir. Cependant, Kenzo a su mettre en lien correctement toutes les émotions avec les photographies correspondantes et ne pouvait pas obtenir davantage d'évolution. Quant à Wladimir, il n'a pas su reconnaître la tristesse.

#### 5.2.1.5 Les jumeaux Lucie et Kenzo

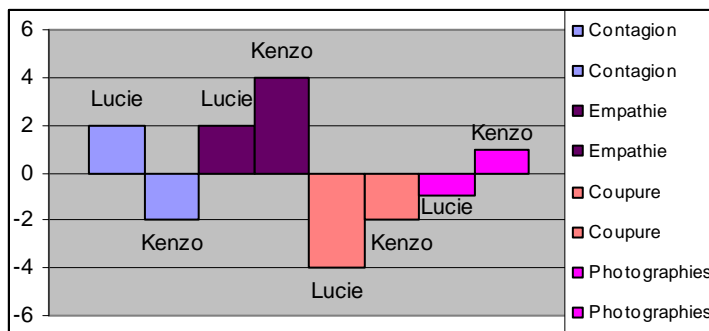


Fig. 19 : Comparaison de l'évolution des résultats des jumeaux

Ces deux élèves avaient un profil émotionnel similaire au pré-test avec tout de même une tendance plus forte à la coupure pour le garçon (+2). Les deux obtenaient le plus haut score de réponses en lien avec la coupure émotionnelle. Au post-test, leurs modalités émotionnelles ont changé. Ils ont obtenu davantage de score concernant l'empathie. Cependant, le score de contagion émotionnelle a augmenté chez Lucie, mais a baissé chez Kenzo. Lucie a davantage diminué ses réponses en lien avec la coupure émotionnelle que Kenzo. Nous observons que le garçon possède une plus forte augmentation de réponses empathiques entre le pré- et le post-test, tandis que sa sœur a obtenu une augmentation égale de la contagion émotionnelle et des habiletés empathiques. Au test des photographies, Kenzo améliore son score et arrive à identifier toutes les émotions, tandis que Lucie a de la difficulté à reconnaître la tristesse et la peur, tout comme son frère lors du pré-test.

## 5.2.2 Comparaison fille-garçon

### 5.2.2.1 Anne et Jérôme

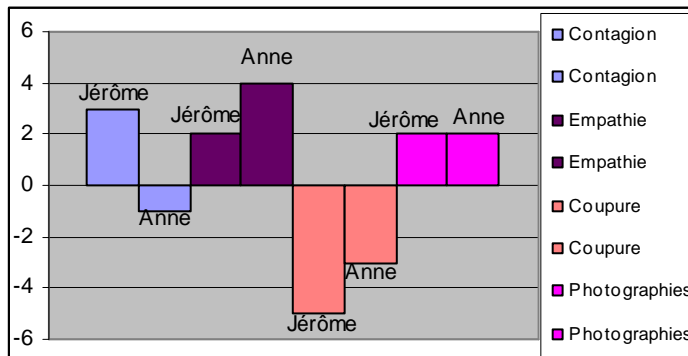


Fig. 20 : Comparaison de l'évolution des résultats fille/garçon du même groupe

émotionnelle, mais contrairement à Jérôme, elle diminue également les réponses faisant appel à la contagion émotionnelle. Au test des photographies, ils obtiennent la même progression.

Ces deux élèves possédaient exactement le même profil émotionnel au pré-test et ont tous deux suivi le programme d'enseignement adapté. Au final, nous remarquons que le garçon obtient une plus grande progression dans la contagion émotionnelle alors que la fille augmente son score de réponses empathiques. Tout comme Jérôme, elle diminue ses réponses en lien avec la coupure

## 6. INTERPRETATION DES RESULTATS

Le premier objectif de cette recherche est d'adapter et d'évaluer un programme d'enseignement sur le développement de l'empathie d'enfants âgés de cinq ou six ans. Nous en avons évalué les effets en constatant les différences entre le pré- et le post-test selon que les enfants avaient suivi ou non les ateliers proposés, selon leur profil émotionnel de départ, selon leur contexte familial et selon leur sexe.

### 6.1 EFFETS DU PROGRAMME SUR LES HABILETES EMPATHIQUES

#### 6.1.2 Comparaison de profils analogues

##### 6.1.2.1 Profil initial avec tendance empathique

Alain et Sophie ont tous deux obtenu un haut score de réponses empathiques au pré-test. Or, au post-test, nous remarquons qu'Alain qui a suivi le programme d'enseignement obtient un plus haut score de réponses empathiques que Sophie. Dès lors, nous pouvons affirmer que le programme d'enseignement a eu de l'effet sur le développement des habiletés empathiques d'Alain. De plus, nous remarquons que ce programme peut développer le potentiel empathique d'un élève, même si ce dernier possède déjà de bonnes habiletés empathiques. La plus grande différence réside dans la contagion émotionnelle. Selon les résultats du test CEC, Alain diminue ses réponses faisant appel à la contagion émotionnelle. Dans ce sens, l'efficacité de ce programme est prouvée car il enseigne aux élèves à réagir face aux émotions d'autrui en apportant une réponse empathique au lieu de se faire envahir par les émotions de l'autre.

##### 6.1.2.2 Profil initial avec tendance à la contagion

Le profil initial de Caroline, Vanessa et Thomas démontrait une tendance à la contagion émotionnelle. Au post-test, nous remarquons que Caroline a considérablement augmenté ses réponses empathiques (+5), alors que Vanessa et Thomas ont très légèrement augmenté leur score (+2, +1). De plus, Caroline a diminué ses réponses en lien avec la contagion et la coupure émotionnelle, tout comme Vanessa dans une moindre mesure. A

l'inverse, Thomas a augmenté son score de coupure face aux émotions. Tous trois ont obtenu les mêmes résultats au test des photographies. Les deux filles ont su identifier toutes les émotions exprimées et Thomas a su identifier toutes les émotions mis à part la tristesse. Dès lors, nous pouvons constater l'efficacité du programme d'enseignement sur une élève à tendance à la contagion.

#### *6.1.2.3 Profil initial avec tendance à la coupure*

Tout d'abord, nous allons comparer les deux filles qui obtenaient un haut score à la coupure émotionnelle au pré-test. Elles ont diminué leur score de coupure émotionnelle et ont augmenté leurs réponses empathiques lors du post-test, avec tout de même un plus haut score pour Anne (+4 contre +2) qui a participé aux ateliers. De plus, cette dernière arrive davantage à identifier les émotions et a diminué son score de contagion émotionnelle, contrairement à Vanessa qui a augmenté ses réponses en lien avec la contagion émotionnelle et a eu davantage de difficultés à identifier les émotions au post-test. Dans ce sens, nous constatons l'efficacité du programme d'enseignement adapté sur le développement de l'empathie car il permet non seulement d'apprendre aux élèves à identifier les émotions, mais également réagir en conséquence sans se laisser envahir par ces dernières.

Les résultats obtenus par les deux garçons diffèrent. Au pré-test, ils avaient enregistré une tendance similaire à la coupure émotionnelle. Or, Wladimir qui n'a pas participé aux ateliers et qui obtenait un des résultats d'habiletés empathiques les plus bas, a davantage augmenté son score d'habiletés empathiques pour atteindre le même nombre de réponses empathiques que Kenzo. Il n'a également émis aucune réponse faisant appel à la coupure émotionnelle dans le post-test au profit des réponses empathiques et à tendance à la contagion. Kenzo a tout de même connu une augmentation de ses réponses empathiques et une légère diminution des tendances à la contagion et à la coupure émotionnelle. Cependant, il conserve un des plus haut score de réponses faisant appel à la coupure émotionnelle. De ce fait, nous pouvons nous questionner sur l'impact du programme d'enseignement sur les habiletés empathiques des garçons possédant une forte tendance à la coupure émotionnelle.

### **6.1.3 Comparaison des jumeaux**

D'après Miller, Eisenberg, Fabes, Shell et Gular (1989), cités par Daniel (2008), les parents qui mettent en place des règles constantes, entretiennent des attentes élevées, établissent des limites claires, font un usage modéré de la punition et utilisent le raisonnement inductif, plutôt que d'imposer leur autorité, ont des enfants plus empathiques. Par ailleurs, Daniel (2008) explique dans sa thèse que les conversations entre les parents et l'enfant où l'on exprime et commente des émotions, aident l'enfant à enrichir son répertoire lexical des émotions qui lui permet d'exprimer plus aisément ses états internes et de mieux comprendre ceux des autres. Le contexte familial influence donc grandement le développement des habiletés empathiques. Afin de constater si le programme d'enseignement adapté a un effet sur le développement de l'empathie, indépendamment du contexte familial, nous avons séparé les jumeaux, qui présentaient un profil émotionnel similaire (tendance à la coupure).

Selon les résultats, nous remarquons que Kenzo, malgré qu'il ait conservé un haut score à la coupure émotionnelle, a augmenté son score de réponses empathiques pour acquérir un profil émotionnel à tendance empathique (+7). A l'inverse, sa sœur Lucie a fortement diminué son score de coupure émotionnelle pour augmenter ses réponses empathiques et son score de contagion. Elle obtient également une tendance à l'empathie, mais plus basse que celle de son frère (+6). Nous pouvons donc affirmer que ce programme d'enseignement a un effet sur le développement de l'empathie, indépendamment du contexte familial.

## 6.2 EFFET DU PROGRAMME PAR RAPPORT A L'HYPOTHESE 1 (Différence entre les groupes 1 et 2)

Dans le groupe ayant suivi le programme d'enseignement adapté, les enfants qui présentaient les plus hauts scores de contagion émotionnelle sont ceux qui ont acquis la plus forte progression en terme de développement des habiletés empathiques, suivis des enfants qui faisaient preuve de coupure émotionnelle. La progression la plus faible appartient à l'enfant qui présentait déjà une nette tendance à l'empathie au pré-test. Ceci confirme les dires de Daniel (2008) qui explique que les enfants de sa recherche ayant obtenu une plus forte progression des habiletés empathiques entre le pré- et le post-test, sont ceux qui au départ présentaient un faible niveau d'empathie.

Seul Wladimir, du premier groupe, a réalisé une forte progression dans son score d'habiletés empathiques (+5) sans suivre les ateliers. Il présentait une forte tendance à la coupure émotionnelle au pré-test, pour finalement acquérir une nette tendance à l'empathie au pos-test, sans aucune réponse faisant appel à la coupure. Les autres enfants ont légèrement amélioré leur score en habiletés empathiques, mais ils ont surtout diminué les réponses empathiques au profit de la contagion émotionnelle.

Suite à l'analyse de ces résultats, nous pouvons constater que les jeux de mime ainsi que la verbalisation des émotions semblent avoir eu un effet positif sur les enfants. Ces derniers ont réalisé une progression plus conséquente que le premier groupe entre le pré- et le post-test des photographies. Cela confirme l'efficacité de ces moyens et les dires de Goleman (1995) qui explique que nous réussissons mieux à déchiffrer les émotions des autres, si nous sommes plus sensibles aux nôtres.

D'après les résultats obtenus au post-test CEC, nous observons que les élèves des deux groupes apportent davantage de réponses empathiques. Toutefois, le groupe ayant suivi le programme d'enseignement adapté montre une plus forte augmentation. Le premier groupe a obtenu un score plus haut de contagion émotionnelle, là où le deuxième groupe enregistre une baisse importante. Selon Goleman (1995), être empathique c'est posséder la capacité de détecter et de comprendre les émotions d'autrui et d'y réagir. Or, selon les résultats du post-test CEC et le test de photographies, les enfants du premier groupe savent généralement identifier les émotions d'autrui, mais pas y réagir en conséquence, contrairement au deuxième groupe. De ce fait, ils sont davantage enclins à la contagion émotionnelle.

L'augmentation des réponses empathiques des enfants qui ont participé aux ateliers peut s'expliquer à l'aide des résultats des recherches de Marian Radke-Yarrow et Carolyn Zahn-Waxler (1984), à l'Institut national américain de la santé mentale qui démontrent que « *l'empathie naît chez les enfants quand ils voient comment les autres réagissent au chagrin d'une tierce personne. En imitant ce qu'ils observent, les enfants acquièrent un répertoire de réactions empathiques, en particulier lorsqu'ils viennent au secours de ceux qui sont tristes* » (Goleman, 1995, p.155). Ainsi, le conte en lien avec l'AT, les jeux de rôle et les jeux symboliques ont eu un impact sur les élèves. De plus, les histoires et les dialogues philosophiques ont permis aux enfants de découvrir que l'on peut avoir différents points de vue sur une même situation. Ces moyens les ont aidés à se décentrer de leurs propres émotions et de leurs points de vue pour développer leurs habiletés empathiques, c'est-à-dire apporter une réponse affective plus en lien avec la situation d'une autre personne qu'avec la leur (Hoffman, 1987, cité par Daniel, 2008). Ils ont pu comprendre les préoccupations des autres, leurs points de vue et apprécier les différentes manières de percevoir une même chose ou situation. (Goleman, 1995).

Comme le disait Goleman (1995, p.155), lorsque les parents attirent l'attention de leurs enfants sur les conséquences de leur mauvais comportement sur les autres (« *Regarde comme tu l'as rendue triste* » au lieu de « *Ce que tu as fait est vilain* »), les enfants sont plus empathiques. Dans ce sens, l'atelier qui encourageait les enfants à analyser les

différents points de vue sur une même situation et à les mettre en lien, leur a permis d'apprécier et de conscientiser l'impact de leurs actions sur les émotions d'autrui.

Nous remarquons également que les enfants du second groupe apportent plus de réponses empathiques à la question qui interroge l'enfant sur sa réaction face à un mendiant, alors que les enfants du premier groupe sont davantage affectés ou pas concernés par sa détresse. Ceci confirme donc les dires d'Hoffman (1984) qui explique que lorsque l'enfant a atteint le stade de développement de *l'empathie pour la condition générale d'une autre personne*, il « *acquiert l'habileté d'être empathique aux conditions de vie d'un groupe donné, d'une culture ou d'une classe d'individus* » (Daniel, 2008, p.7). Nous pouvons donc affirmer que les enfants de ce groupe ont atteint ce niveau de développement, contrairement à certains enfants du premier groupe qui commencent à comprendre les émotions ainsi que les événements qui les suscitent, stade décrit par Hoffman (1984) comme *l'empathie à l'égard des émotions d'autrui*.

En comparaison avec le programme de développement de l'empathie de Ridley, Vaughn et Wittman (1982) pour les enfants de trois ans et demi à cinq ans, les résultats sont similaires, c'est-à-dire que les enfants parviennent à mieux identifier les émotions d'autrui et comprennent davantage leur point de vue. Par ailleurs, les enfants de notre recherche ont également appris à apporter des réponses empathiques et ceci semble être la plus grande différence qui en soit ressortie entre les enfants ayant suivi le programme et les autres. L'hypothèse de départ qui estimait que les enfants du second groupe montreraient une évolution des habiletés empathiques plus importante se confirme. Les enfants sont davantage conscients de leurs propres émotions et arrivent mieux à identifier les signes non verbaux exprimant une émotion. Ils sont également mieux outillés pour apporter une réponse face aux émotions d'autrui.

### **6.3 EFFET DU PROGRAMME PAR RAPPORT A L'HYPOTHESE 2 (Différence Fille/Garçon)**

Dans le second groupe, deux enfants présentaient exactement le même profil émotionnel. Suite à leur participation aux ateliers, nous remarquons que la fille a davantage développé ses habiletés empathiques (évolution de +4) que le garçon (évolution de +2). Ce dernier présente une plus forte diminution de réponses en lien avec la coupure émotionnelle au profit de la contagion. Tandis que la fille diminue ses réponses en lien avec la coupure et la contagion émotionnelle au profit de l'empathie. Si nous nous penchons sur les résultats de tous les enfants du groupe 2, nous constatons que le programme d'enseignement a eu davantage d'effet sur les filles (évolution de +4) que sur les garçons (évolution +3). Nous pouvons confirmer l'hypothèse de départ qui estimait que les filles ayant suivi le programme d'enseignement adapté montreraient une évolution plus importante dans leurs habiletés empathiques que les garçons dans le même cas.

Par ailleurs, la plus forte évolution des habiletés empathiques se retrouvait chez une fille du deuxième groupe au profil initial de contagion émotionnelle. Cela confirme les études de Eisenberg et Lennon (1983), Hall (1978), Charlesworth et Dzur (1987) ainsi que celle de Niec et Russ (2002) qui notent que les filles sont généralement plus empathiques que les garçons, car elles décodent mieux les informations auditives et visuelles d'autrui, ce qui a été prouvé au test initial des photographies où elles ont su identifier davantage d'émotions que les garçons.



## 7. CONCLUSION DE LA RECHERCHE

Nous voici arrivée au terme de notre recherche. Nous sommes donc en mesure de répondre à la question de recherche et de poser un regard critique sur la démarche afin d'en évoquer les limites et les continuations possibles.

### 7.1 L'ANALYSE CRITIQUE DE LA DEMARCHE

La présente recherche comporte des limites méthodologiques et temporelles. Tout d'abord, les questions du test CEC ont dû être adaptées aux enfants de cinq ans. Il y a donc un risque que les questions et les réponses soient quelque peu distinctes du test de base. Les réponses des enfants imposent une certaine prudence car ils font appel à leur imaginaire ce qui peut influencer le degré de véracité des résultats du test CEC (écart entre le Moi réel et le Moi idéalisé). Comme expliqué au point 4.2, certains enfants éprouvaient de la difficulté à comprendre les questions ou à s'imaginer les situations, ce qui a pu influencer l'écart entre les résultats du pré- et du post-test. Une lecture plus complète du profil émotionnel des enfants se serait avérée fort utile et aurait permis d'évaluer plus précisément l'évolution des enfants et donc l'efficacité du programme d'enseignement. Il aurait été judicieux de proposer un test complémentaire à toute la classe, le jeu des Chaudoudoux par exemple, afin de constater les différences d'habiletés empathiques entre les élèves ayant suivi le programme et les autres. Cela aurait permis de mesurer si l'acquisition d'habiletés empathiques permet de favoriser les comportements prosociaux et donc d'atteindre un des objectifs de l'école enfantine et de cette recherche qui était, *établir et vivre une bonne relation avec les autres enfants*.

Certaines influences ont pu modifier les résultats du groupe qui n'a pas bénéficié du programme d'enseignement. Tout d'abord, les tests ont probablement amené les enfants à réfléchir sur les différentes émotions et ont certainement eu une influence sur leur profil émotionnel final. Ensuite, le jeu des Chaudoudoux, qui s'est déroulé en classe entre les participants du groupe 2, a pu indirectement développer les habiletés empathiques des enfants du premier groupe, de par leur observation du jeu en question. Pour contrer cette limite, nous aurions dû effectuer le post-test aux enfants du groupe 1 avant de présenter le jeu des Chaudoudoux au deuxième groupe, soit une semaine avant.

Par ailleurs, la difficulté d'évaluer l'influence du milieu extérieur c'est-à-dire le contexte familial et les autres intervenants (crèches, clubs sportifs) constitue une lacune du programme, même si la présente recherche a pu tout de même comparer les résultats de jumeaux.

Les limites temporelles constituent également une difficulté. Selon l'étude de Daniel (2008), le développement des habiletés empathiques ainsi que leurs effets sur les comportements des élèves ont augmenté dans l'année qui a suivi la fin des ateliers. Elle explique ce phénomène par le fait que les enfants ont besoin de temps pour intégrer complètement les apprentissages et les appliquer dans leur vie quotidienne. Ainsi, il aurait été intéressant d'effectuer un second test quelques mois plus tard afin de constater si les scores d'habiletés empathiques seraient restés constants ou auraient diminué ou augmenté. De plus, la différence entre les deux groupes aurait-elle tendance à augmenter ou à diminuer ?

### 7.2 LA REPONSE A NOTRE QUESTION DE RECHERCHE

Malgré les limites de cette recherche, les résultats obtenus ainsi que ceux des autres études, m'incitent à croire que l'empathie peut être enseignée à l'école enfantine. Nous pouvons également apprécier les effets du programme adapté de la thèse de Daniel sur le développement de l'empathie chez des enfants de cinq à six ans, possédant des profils

émotionnels divers. A la question de recherche : « *Dans quelle mesure un programme d'enseignement spécifique permet-il de développer l'empathie chez des enfants d'une classe enfantine valaisanne ?* », nous pouvons affirmer que même sans programme d'enseignement, les enfants développent leurs habiletés empathiques au fil des relations, des moments de socialisation en classe ou dans d'autres contextes. Cependant, un programme d'enseignement leur permet de développer davantage et de conscientiser ces habiletés empathiques. L'appliquer dans une classe permet donc de favoriser plus rapidement le développement de l'empathie chez les enfants de cinq à six ans et de les aider à la socialisation.

### 7.3 PROLONGEMENTS, PERSPECTIVES

Durant la rédaction de ce travail, de nombreuses interrogations sont nées apportant de nouvelles perspectives et prolongements possibles à cette recherche.

Tout d'abord, l'échantillon d'élèves présentait des sujets sains évoluant dans une ambiance de classe agréable. Leurs profils émotionnels étaient divers, mais aucun enfant ne souffrait de problèmes comportementaux. Or, le but de dispenser un programme de développement de l'empathie se retrouve dans la perspective d'améliorer les relations entre élèves. Dès lors, il serait intéressant d'effectuer une recherche similaire dans une classe d'enfants de la même tranche d'âge, dont certains souffrant de problèmes comportementaux afin de constater si ce programme a davantage d'impact sur ces derniers et s'il permet une progression plus spectaculaire dans leurs relations aux autres.

Un autre prolongement intéressant et s'inscrivant dans un cadre plus scolaire, serait de mesurer les effets de ce programme de développement de l'empathie sur l'acquisition des objectifs de socialisation de l'école enfantine, plus particulièrement l'objectif général « *établir et vivre une bonne relation avec les autres* » (p.4) ou sur l'estime de soi.

Finalement, il serait intéressant de compléter cette recherche en effectuant un nouveau test l'année suivante sur le même échantillon d'enfants afin de constater les évolutions ou les régressions de ces derniers selon qu'ils appartiennent au groupe 1 ou 2. Ce test pourrait prendre la forme du jeu des Chaudoudoux, appliqué dans la classe sans qu'aucun programme d'enseignement ne soit dispensé auparavant et introduit avec peu d'explications.

## 8. LES REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aries, P. (2000). *Les sectes à l'école*. [Version électronique]. Bulle n°66. Université Lyon II. Consulté le 8 février 2010 dans <http://www.prevensectes.com/ecole02.htm>
- Aristu, A. L., Holgado Tello, F. P., Carrasco Ortiz, M. A. et Del Barrio Gándara, M. V. (2008). *The Structure of Bryant's Empathy Index for Children: A Cross-Validation Study*. The Spanish Journal of Psychology, 11(2), 670-677.
- Association Suisse de l'Analyse Transactionnelle. Université de Genève. Consulté le 21 juin 2009 dans <http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/UVLibre/0001/bin34/pages/basat.htm>
- Bettelheim, B. (1970). *L'amour ne suffit pas*. Fleurus : Paris. (Original publié en 1950).
- Berne, E. (1994). *Des jeux et des hommes : psychologie des relations humaines*. (L. Dilé, trad.). Paris : Stock (Original publié en 1966).
- Bryant, B. K. (1982). An Index of Empathy for Children and Adolescents. *Child Development*, 53(2), 413-425.
- Caron, J. (1994). *Quand revient septembre... guide sur la gestion de classe participative*. Volume 1. Les éditions de la Chenelière : Montréal.
- Cavalla, C. et Crozier, E. (2005). *Emotions, sentiments : [nouvelle approche lexicale du FLE]*. Presses universitaires de Grenoble : Grenoble.
- Cicchetti, D., Hornung, K., Pollak, S. D. et Reed, A. (2000). *Recognizing Emotions in Faces : Developmental Effects of Child Abuse and Neglect*. *Developmental Psychology*, 36(5), 679-688.
- Coste, P. avec Bigeard, M. (2008). *Former par les contes : recueil de contes et mode d'emploi pour les formations*. Editions d'Organisation, Groupe Eyrolles : Paris.
- Couin Decarie, T., Cossette, L. et Ricard, M. (1999). Développement social et affectif. In J. A. Rondal et E. Esperet (Ed.), *Manuel de psychologie de l'enfant* (pp. 215-253). Wavre : Mardaga.
- Cross, S. E. and Madson, L. (1997). *Models of the Self : Self-Construals and Gender*. [Version électronique]. *Psychological Bulletin*, 122(1), 5-37. Consulté le 25 janvier 2010 dans [http://dtserv2.compsy.uni-jena.de/ss2006/psychnf\\_uj/69133669/content.nsf/Pages/43E27AF7C34EED7BC125715D00682339/\\$FILE/cross\\_madson.pdf](http://dtserv2.compsy.uni-jena.de/ss2006/psychnf_uj/69133669/content.nsf/Pages/43E27AF7C34EED7BC125715D00682339/$FILE/cross_madson.pdf)
- Daniel, C. (2008). *Une thèse : Evaluation des effets d'un programme de développement de l'empathie chez des enfants présentant des difficultés relationnelles*. Manuscrit non publié, Université du Québec à Montréal. Section de Psychologie.
- De Graeve, S. (2006). *Outils pour enseigner : Apprendre par les jeux*. (V. Bruyndonckx, trad., adapté par D. Druart, Cl. Desbuquoit et A. Wauters). Editions De Boeck : Bruxelles.

- De Lassus, R. (1991). *L'analyse transactionnelle : une méthode révolutionnaire pour bien se connaître et mieux communiquer*. Marabout : Alleur.
- Desmarais, D., Boyer, M. et Dupont, M. (2005). *À propos d'une recherche-action-formation en alphabétisation populaire : dynamique des finalités et des positions des sujets-acteurs*. [Version électronique]. Revue des sciences de l'éducation, 31(2). 273-296. Consulté le 20 janvier 2010 dans <http://id.erudit.org/iderudit/012756ar>
- Département de l'éducation, de la culture et du sport du canton du Valais. (2005). *Notes méthodologiques. Ecole enfantine. Français*. [Version électronique]. Edition 2005. Consulté le 20 décembre 2009 dans [http://www.vs.ch/Press/DS\\_13/PROG-2003-06-17-3082/fr/notes-methodologiques-francais-enfantine.pdf](http://www.vs.ch/Press/DS_13/PROG-2003-06-17-3082/fr/notes-methodologiques-francais-enfantine.pdf)
- Département de l'éducation, de la culture et du sport du canton du Valais. (2003). *Enseignement religieux. Le colporteur et les deux enfants*. [Version électronique]. Edition 2003. Consulté le 20 décembre 2009 dans [http://www.vs.ch/Press/DS\\_13/PROG-2003-06-17-3082/fr/notes-methodologiques-enseignement-religieux-enfantine.pdf](http://www.vs.ch/Press/DS_13/PROG-2003-06-17-3082/fr/notes-methodologiques-enseignement-religieux-enfantine.pdf)
- Eyraud, G., Fontaine, D., Meram, D. & Oelsner, A. (2006). *Favoriser l'estime de soi à l'école*. Lyon : Chronique sociale.
- Favre, D., Joly, J., Reynaud, C. et Salvador, L. (2005). *Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions*. Presses universitaires de France / Enfance, 2005/4 – volume 57.p.363-382.
- Gardner, H. (1996). *Les intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*. (P. Evans-Clark, M. Muracciole et N. Weinwurz, trad.). Paris : Retz (Original publié en 1983).
- Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle : Accepter ses émotions pour développer une intelligence nouvelle*. Editions Robert Laffont : Paris.
- Goyette, G. et Lessard Hébert, M. (1987). *La recherche-action : ses besoins, ses fondements et son instrumentation*. [Version électronique]. Presses de l'Université du Québec : Sainte-Foy. Consulté le 10 janvier 2010 dans [http://books.google.ch/books?hl=en&lr=&id=L4WoB\\_kQMgC&oi=fnd&pg=PA1&dq=la+recherche+action+Lewin&ots=74vOI35\\_Jy&sig=xqZGLGQ9bLKLj9APRoDSJRiED8E#v=onepage&q=la%20recherche%20action%20Lewin&f=false](http://books.google.ch/books?hl=en&lr=&id=L4WoB_kQMgC&oi=fnd&pg=PA1&dq=la+recherche+action+Lewin&ots=74vOI35_Jy&sig=xqZGLGQ9bLKLj9APRoDSJRiED8E#v=onepage&q=la%20recherche%20action%20Lewin&f=false)
- Hautecoeur, J.-P. (1991). *La recherche-action en alphabétisation*. Secrétariat national à l'alphabétisation : Ottawa.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development : Implications for caring and justice*. [Version électronique]. New York: Cambridge University Press. Consulté le 10 janvier 2010 dans <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam032/99029669.pdf>
- Lafortune, L., Doudin, P.-A., Pons, F. et Hancock, D. R. (2004). *Les émotions à l'école*. Presses de l'université du Québec : Sainte-Foy.
- Lee Bender, S. (2009). *Une thèse : You Meant To Do That:” Examining Reactive and Proactive Aggression and Their Relations to Social and Emotional Correlates »*.

University of Alberta. Section Master in Education in Psychological Studies in Education.

Long. (2006). *Les variables*. Université de Moncton : Introduction à la recherche.

Martin L., Hoffman.(1984). Interaction of affect and cognition in empathy. In C. Izard, J. Kagan, and R. Zajonc (eds.), *Emotions, Cognition, and Behavior*. Cambridge University Press.

Matsumoto, D. (s. d.). Culture and Nonverbal Behavior. In V. Manusov & M. Patterson (eds.), *Handbook of nonverbal communication*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Mealey, L. (1995). *The sociobiology of sociopathy: An integrated evolutionary model*. Behavioral and Brain Sciences 18 (3): 523-599. Consulté le 2 février 2010 dans <http://www.bbsonline.org/Preprints/OldArchive/bbs.mealey.html>

Pellaux, D. (1993). *Objectif Grandir*. Suisse.

Plan d'étude Haut-Valaisan. (2008). *Übersicht Richtziele und Grobziele in Kindergarten*. HEPVS : Brig.

Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod : Paris.

Roots of Empathy. (2006). Consulté le 5 janvier 2010 dans <http://www.rootsofempathy.org/>

Réhaume J. (1982). *La recherche-action : un nouveau mode de savoir ?*. Sociologie et sociétés, 14(1), 43-52.

Rogers, C. (1962). *Psychothérapie et relations humaines*. Vol. 1. Consulté le 15 février 2010 dans la biblioconcept [http://www.biblioconcept.com/citations/citations\\_de\\_carl\\_rogers.htm](http://www.biblioconcept.com/citations/citations_de_carl_rogers.htm)

Service des moyens d'enseignement de l'IRDP. (1996). *Plan d'étude romand de l'école enfantine*. Adapté du CIRCE I. Typoffset Dynamic S.A. : La Chaux-de-Fonds.

Smith, M. K. (2001). *Kurt Lewin, groups, experiential learning and action research*. [Version électronique]. The encyclopedia of informal education. Consulté le 30 janvier 2010 dans <http://www.infed.org/thinkers/et-lewin.htm>

Steiner, C. (2005). *L'A.B.C. des émotions : un guide pour développer son intelligence émotionnelle*. Dunod-InterEditions : Paris.

Steiner, C. (2004). *Le conte chaud et doux des chaudoudoux*. Dunod : Paris.

Stern, D. (1987). *The Interpersonal World of the Infant*. Basic Books : New York.

Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques*. La Chenelière Education : Montréal.

Vuignier, J. (1998). *Objectif grandir : un vote qui gâche tout*. Educateur Magazine : Valais.

Zealan, K. (1993). Bruno Bettelheim (1903-1990). [Version électronique]. *Perspective : Revue Trimestrielle d'éducation comparée*, 13(1-2), 83-100. Bureau international d'éducation, 2000, UNESCO : Paris.  
[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/ThinkersPdf/bettelhf.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/bettelhf.pdf)

## **9. LISTE DES ANNEXES**

Annexe I : Demande d'autorisation aux parents d'élèves / lettre type

Annexe II : Tests

Annexe III : Résultats des pré- et post-tests

Annexe IV : Planifications des séquences d'enseignement

**ANNEXE I**  
**DEMANDE D'AUTORISATION AUX PARENTS D'ELEVES / LETTRE**  
**TYPE**



Chers parents,

Afin de compléter mes trois années d'étude à la Haute Ecole Pédagogique, je réalise une étude sur l'empathie à l'école enfantine. Pour ce faire, j'aimerais proposer des activités à votre enfant autour du conte. Si vous autorisez votre enfant à participer, je vous remercie de remplir la feuille ci-dessous et de la retourner signée à Mme...

Avec mes meilleures salutations,

Florence Julen

---

J'autorise mon enfant à participer aux activités menées par Florence Julen, dans le cadre de sa recherche pour le mémoire.

Nom de l'enfant : \_\_\_\_\_

Nom du parent : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Signature : \_\_\_\_\_

---

## **ANNEXE II**

### **TESTS**

### **TEST CEC (contagion, empathie, coupure) adapté de**

Favre, D., Joly, J., Reynaud, C. et Salvador, L. (2005). *Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions*. Presses universitaires de France / Enfance, 2005/4 – volume 57.p.363-382.

1. Aux jeux libres, quand tu vois un nouvel élève que tu ne connais pas qui est tout seul :  
A) ça te rend triste  
B) tu regardes si il préfère être seul ou non  
C) tu ne l'as pas remarqué, tu t'occupes de ton jeu
2. Lorsque tu vois ta maman qui fait un câlin à ton frère / sœur devant tout le monde :  
A) ça te fait envie, tu aimerais aussi avoir des câlins  
B) tu trouves ça chouette  
C) tu trouves cela bête
3. Tu dois annoncer à ton copain / ta copine que tu as oublié son cadeau d'anniversaire :  
A) tu ne peux pas lui dire, ça te rend trop triste  
B) ce sera dur de lui dire  
C) ça ne te pose aucun problème pour lui dire
4. Lorsque tu vois des gens qui, si contents de se retrouver, pleurent de joie :  
A) tu as envie de pleurer avec eux  
B) tu les trouves beaux  
C) tu trouves ça bête
5. Quand ton meilleur copain / ta meilleure copine se sent très triste car son animal est malade :  
A) tu ne te sens pas bien  
B) tu l'écoutes si il veut t'en parler  
C) tu ne vas pas avec lui pendant un moment
6. Quand tu vois quelqu'un pleurer :  
A) tu as aussi envie de pleurer  
B) tu restes à côté de lui pour le consoler  
C) ça ne te fait rien ou ça te fait rire
7. Quand tu regardes un dessin animé ou que tu écoutes une histoire, tu as envie..  
A) de pleurer quand les personnages pleurent et de rire quand ils rient  
B) d'imaginer comment ils doivent se sentir  
C) ça ne te fait rien
8. Quand tu vois quelqu'un dans la rue, qui est pauvre et n'a rien à manger, que fais-tu ?  
A) tu demandes à maman ou papa si tu peux lui donner de l'argent pour qu'il s'achète à manger  
B) tu aimerais bien pouvoir l'aider  
C) tu te dis qu'il n'a qu'à travailler, comme ton papa et / ou ta maman
9. A l'école, si les autres autour de toi font les fous, que fais-tu ?  
A) tu fais aussi le fou  
B) tu arrives à rester calme  
C) tu leur dis de se calmer

10. Quand une personne que tu aimes est triste, qu'est-ce que cela te fait ?

- A) ça te rend très triste aussi et ça te donne envie de pleurer
- B) tu es triste pour elle et tu la consoles
- C) ça t'énervé et tu te demandes pourquoi elle est triste

11. Quand quelqu'un rit très fort, qu'est ce que cela te fait ?

- A) tu rigoles aussi avec elle, même si tu ne sais pas pourquoi elle rit
- B) tu aimes bien voir la personne heureuse, tu es content
- C) ça ne te fait rien

12. Si les autres autour de toi sont tristes car ils n'ont pas eu de cadeaux, qu'est-ce que cela te fait ?

- A) tu es triste aussi et tu as envie de pleurer
- B) tu es triste pour eux et tu vas les consoler
- C) ça ne te fait rien

### Test des photographies



---

## **ANNEXE III**

### **RESULTATS DES PRE- ET POST-TESTS**

**RESULTATS DES PRE-TESTS**

Elève	Contagion	Empathie	Coupure	Evaluation sur la compréhension des questions	Remarques par rapport à leur comportement avec Paul *
ALAIN	3	7	2	Ne comprend pas tout, il hésite parfois	Il lui donne facilement la main pour se mettre en rang. Sinon, il ne s'en est pas occupé.
ANNE	4	3	5	Bonne compréhension, réponse rapide	Elle est assise en face. Elle l'observe beaucoup et elle intervient en l'aidant, en remettant les feutres dans sa boîte, par exemple.
CAROLINE	7	3	2	Bonne compréhension, réponse rapide	Elle est assez distante.
JEROME	4	3	5	Comprend bien, hésite entre réalité et ce qu'il aimerait	Il est ouvert avec lui. Par contre, il l'agace parfois. Lorsqu'il prend un jeu (puzzle) il veut tout diriger.
KENZO	2	3	7	Ne comprend pas tout, part sur d'autres sujets	Il ne s'en occupe pas du tout.
LUCIE	3	4	5	Ne comprend pas tout, hésite	Elle ne s'y intéresse pas.
VANESSA	6	1	5	Bonne compréhension, réponse rapide	Elle est assise proche de lui. Elle a pris un puzzle avec lui en jouant le rôle de la maîtresse. Elle est tentée de le faire à sa place, mais suite à des explications, elle lui donne une pièce dans la main et le laisse chercher.
SOPHIE	4	5	3	Excellente compréhension, franche	Elle n'est pas allée vers lui. D'après la maîtresse, elle aime tout contrôler et a donc quelques appréhensions face à Paul. Si elle joue avec lui, elle doit tout diriger.
THOMAS	5	4	3	Hésite sur certaines réponses entre ce qu'il aimerait et réalité	Il semble intéressé par Paul. Mais il n'a pas fait d'activité avec.
WLADIMIR	4	2	6	Moyen, semble ne pas toujours comprendre les questions	Il est assez réservé. Il partage volontiers un jeu (lego) avec lui et lui laisse de la place.
TOTAL	42	35	43		

\*Paul (prénom d'emprunt) souffre d'un handicap mental et physique. Son comportement peut être un peu agressif. Parfois, il pousse les enfants. Ces derniers ne répondent pas car ils savent qu'il est handicapé. Il vient le lundi après-midi et le mardi matin dans cette classe avec son enseignante spécialisée.

Elève	colère	Joie	tristesse	peur
ALAIN	oui	oui	non	non (colère)
ANNE	non (content)	oui	non	non
CAROLINE	oui	oui	oui	oui
JEROME	non (content)	oui	non	non
KENZO	oui	oui	non	non (colère)
LUCIE	oui	oui	oui	non
VANESSA	oui	oui	oui	oui
SOPHIE	oui	oui	non	non (colère)
THOMAS	oui	oui	non	oui
WLADIMIR	non (content)	oui	non	non

## RESULTATS DES POST-TESTS

Elève	Contagion	Empathie	Coupure	Evaluation sur la compréhension des questions
ALAIN	2	10	0	Il les comprend bien.
ANNE	3	7	2	Elle les comprend très bien.
CAROLINE	3	8	1	Elle les comprend très bien.
JEROME	7	5	0	Il les comprend bien.
KENZO	0	7	5	Parfois, il parle de ce qu'il aimerait faire et non de ce qu'il fait.
LUCIE	5	6	1	Elle ne comprend pas toujours tout.
VANESSA	5	3	4	Elle semble ne pas tout comprendre ou répond aléatoirement.
SOPHIE	6	6	0	Excellente compréhension, franche.
THOMAS	2	5	5	Paraît plutôt donner des réponses imaginaires.
WLADIMIR	5	7	0	Il semble bien les comprendre.
TOTAL	42	64	18	

Elève	colère	Joie	tristesse	peur
ALAIN	oui	non (peur)	non (peur)	non (triste)
ANNE	oui	oui	non (peur)	oui
CAROLINE	oui	oui	oui	oui
JEROME	oui	oui	oui	non (peur)
KENZO	oui	oui	oui	oui
LUCIE	oui	oui	non (fâché)	non (triste)
VANESSA	oui	oui	oui	oui
SOPHIE	oui	oui	non (peur)	oui
THOMAS	oui	oui	non (peur)	oui
WLADIMIR	oui	oui	non (fâché)	oui



## **ANNEXE IV**

---

### **PLANIFICATIONS DES SEQUENCES D'ENSEIGNEMENT**

## Planification de l'enseignement

Discipline et thème	Education sociale – Apprendre à vivre en groupe		
Degré d'enseignement: 2ième enfantine	Nombre d'élèves: 5	Période: lundi 19.10.09 dès 14h15	

<b>But(s) – Intention(s)</b>	Développer l'empathie
------------------------------	-----------------------

### Planification de la leçon n°1

**Date : 2 6.10.09**

Objectif général de la leçon	Etablir et vivre une bonne relation avec les autres enfants. (Objectifs de l'école enfantine, p.4)
Objectif(s) spécifique(s)	Reconnaître et identifier ses propres émotions de peur, de colère, de joie et de tristesse et celles des autres.
Critères d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mettre en lien au moins une émotion avec une expérience personnelle.</li> <li>- Identifier au moins 4 caractères physiques par émotion.</li> <li>- Reconnaître une émotion sur le visage d'un autre.</li> </ul>
Activité pour le contrôle de l'objectif	Reconnaître une émotion d'un personnage sur une photo en décrivant au moins 4 signes physiques

Déroutement			
<i>Horaire Durée</i>	<i>Etapas - Activités d'apprentissage</i>	<i>Activités d'enseignement</i>	<i>Stratégies d'enseignement, dispositif, organisation, matériel</i>

5 min	<b>Introduction :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Identifier l'émotion représentée par le bonhomme en citant globalement les signes physiques.</li> <li>Expliquer la signification de chaque émotion présentée à l'aide d'un bonhomme à l'aide de situations personnelles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Présenter l'objectif du jour, puis les différents personnages-émotions.</li> <li>Demander aux enfants de reconnaître l'émotion représentée en expliquant pourquoi.</li> <li>Demander d'illustrer cette émotion par un exemple.</li> <li>Laisser le droit de parole ou de silence à chaque enfant.</li> </ul>	<p>En cercle, assis confortablement, dans une salle séparée</p> <p>Pictogrammes : peur, tristesse, joie, colère</p> <p>Mise en situation pour chacune des émotions.</p>
15 min	<b>Développement :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Identifier les signes physiques de chacune des émotions, à l'aide d'un miroir.</li> <li>Verbaliser les signes posturaux de chaque émotion qu'ils ont mimée.</li> <li>Identifier l'émotion exprimée par la chercheuse.</li> <li>Identifier l'émotion exprimée par le dialogue.</li> <li>Proposer d'autres mots ou verbes qui représentent une émotion.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Distribuer un miroir à chaque enfant.</li> <li>Mettre en situation les enfants pour les aider à exprimer au mieux l'émotion donnée. (attention de ne pas trop les mettre en situation pour la tristesse et la peur).</li> <li>Demander aux élèves de marcher comme quelqu'un de triste, peureux, en colère et joyeux.</li> <li>Demander d'identifier quels sont les signes posturaux d'une émotion.</li> <li>Faire les exercices avec les élèves et, si besoin, leur demander de prendre exemple sur elle.</li> <li>Faire écouter un dialogue où les enfants doivent identifier l'émotion au ton de la voix et montrer le smiley correspondant.</li> </ul>	<p>En cercle, assis confortablement ou dans toute la salle, dans une salle séparée</p> <p>Miroirs et lecteur CD</p> <p>Dialogue du CD du livre C. Cavalla et E. Crozier (2005). Emotions –sentiments, nouvelle approche lexicale du FLE.</p> <p>Peur : n°6</p> <p>Colère : n°8 (dialogue 2) + mettre 9 pour répéter l'expression (après le merde)</p> <p>Joie : n° 12, (reconnaître l'émotion, puis répéter avec l'intonation)</p> <p>Tristesse : n°15 (reconnaître et répéter)</p> <p>Reconnaître les émotions : 10 (colère, tristesse, peur)</p>
5 min	<b>Contrôle de l'objectif</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Identifier l'émotion ressentie par le personnage sur la photographie.</li> <li>Expliquer quels signes physiques permettent d'identifier l'émotion.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Montrer aux enfants les photographies en annexe.</li> <li>Leur demander d'identifier l'émotion ressentie par le personnage en détaillant les signes physiques qui les ont amenés à cette conclusion.</li> </ul>	<p>En cercle, assis confortablement, dans une salle séparée</p> <p>Photographies de personnes représentant des signes physiques typiques de la peur, de la tristesse, de la colère ou de la joie.</p>

Mise en situation des enfants pour exprimer :

La joie : Votre maman vous a fait une belle surprise pour votre anniversaire, elle vous a fait un beau gâteau et vous a offert un grand cadeau.

La colère : Tu viens de finir un magnifique bricolage. Tu vas le montrer à la maîtresse, mais tout à coup ta voisine arrive et le casse.

La tristesse : Ton papa t'a offert un petit oiseau que tu aimes beaucoup. Quand tu as voulu lui donner des graines, il s'est échappé de sa cage et s'est envolé dehors.

La peur : Tu cours dans la classe quand tout à coup Sara, qui s'était cachée derrière la porte, te fait « Bouh !! »

Questions pouvant aider les enfants à identifier les signes physiques de ces émotions :

- Comment est ton visage lorsque tu es... ?
- Comment est ta bouche ?
- Comment sont tes lèvres ?
- Comment sont tes yeux, tes sourcils, tes joues ?
- Lorsque tu es assis, comment sont ta tête, tes épaules ?
- Lorsque tu es debout, comment sont ta tête, tes épaules, tes bras, ton regard ?
- Comment est le ton de ta voix ?

Description des principales expressions faciales d'émotions d'après Ekman et Friesen (1975, 1978), Izard (1991) et Roberts et Strayer (1996) :

Joie : front détendu, joues relevées, commissures de la bouche relevées.

Tristesse : Sourcils relevés en accent circonflexe, plis ou renflement entre les sourcils, coin interne de la paupière supérieure relevé, commissure de la bouche abaissée, lèvre inférieure repoussée vers le haut, crispation du menton.

Colère : Sourcils froncés et abaissés, plis ou renflement entre les sourcils, narines ouvertes, yeux rétrécis par le mouvement des sourcils, bouche ouverte, rectangulaire ou lèvres serrées.

Peur : Sourcils droits, relevés et rapprochés, lignes horizontales ou renflement sur le front, narines rétrécies, yeux plissés, paupières relevées (blanc des yeux plus apparent que d'habitude), commissures de la bouche tirées vers l'arrière.

Photographies d'émotions :



### Analyse a posteriori

Les enfants ont identifié rapidement les quatre émotions qui avaient été travaillées auparavant. Ils ont pu ressortir facilement les caractéristiques physiques de chaque émotion ainsi que les intonations. Alain se trompait parfois entre la colère et la peur. Kenzo avait également de la difficulté à différencier la colère de la tristesse.

Alain, Anne, Kenzo et Jérôme n'ont pas pu me donner d'expressions pour la tristesse. Par contre, Caroline m'a dit que lorsque « *son cœur tremblait* », elle demandait à sa maman de la consoler.

Les quatre enfants ont pu chacun donner un exemple pour la peur, la joie et la colère. C'était principalement des onomatopées (ahh, grrr). Sinon Anne, Caroline et Alain ont dit pour la peur : « *Ah tu m'as fait peur !! Ah la trouille !!* ». Pour la joie, Caroline disait : « *Tout heureux !* » ou alors Anne disait : « *Super !* ».

Kenzo a pu parler de la tristesse, de la colère et de la joie. Il a eu plus de difficulté à parler de la peur. Lorsque je lui ai demandé quand est-ce qu'il avait peur, il a tout de suite dit qu'il n'avait jamais peur !

Jérôme a l'air d'être celui qui est le moins à l'aise avec ses émotions. Lorsqu'il a dû trouver un exemple pour la tristesse et la peur, il parlait en se couchant, en regardant ailleurs. Il semblait gêné. Il a eu de la difficulté à trouver des exemples pour la tristesse.

Anne a l'air à l'aise avec ses émotions, mais peine à trouver des exemples personnels concrets. Alain et Caroline sont très à l'aise avec leurs émotions et trouvent facilement des exemples concrets.

Les enfants ont eu de la difficulté à deviner les émotions des photos. Jérôme se trompait entre la tristesse et la colère. Kenzo entre la tristesse et la colère. Anne également entre la peur et la colère. Ils ont trouvé facilement la joie. Alain a su reconnaître la tristesse. Alain répond souvent juste, mais se laisse influencer par les autres. Il n'est pas sûr de ses réponses. Jérôme ne se concentre pas.

Finalement, je pense qu'Alain, Anne, Caroline et Kenzo ont atteint l'objectif. Il est plus difficile de l'affirmer pour Jérôme car il était très dissipé.

Planification de la leçon n°2

Date : 26.10.09

Objectif général de la leçon	Etablir et vivre une bonne relation avec les autres enfants. (Objectifs de l'école enfantine, p.4)
Objectif(s) spécifique(s)	Identifier la diversité des réactions émotives des autres et les événements qui les suscitent.
Critères d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier au moins une émotion pour chaque personnage</li> <li>- Ressortir au moins une raison à cette émotion</li> </ul>
Activité pour le contrôle de l'objectif	A partir d'un fait, ressortir l' / les émotion(s) ressentie(s) par le personnage fictif et nommer les causes possibles.

Déroutement			
<i>Horaire Durée</i>	<i>Etapas - Activités d'apprentissage</i>	<i>Activités d'enseignement</i>	<i>Stratégies d'enseignement, dispositif, organisation, matériel</i>
5 min	<b>Introduction :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbaliser son état émotionnel du moment en choisissant un pictogramme l'illustrant.</li> <li>• Expliquer la raison de cet état.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Annoncer l'objectif de la leçon.</li> <li>• Demander à l'élève : « comment il va ? Comment il se sent ? » et de choisir le pictogramme correspondant.</li> </ul>	<p>En cercle, assis confortablement, dans une salle séparée.</p> <p>Pictogrammes de peur, tristesse, joie ou colère.</p>
15 min	<b>Développement :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier les émotions éprouvées par les personnages du conte.</li> <li>• Evaluer les comportements des personnages et si besoin proposer d'autres solutions.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conter une histoire où les enfants doivent identifier les émotions des personnages du récit.</li> <li>• Demander aux enfants s'ils pensent que les personnages ont bien réagi, pourquoi et ce qu'ils auraient fait à leur place.</li> </ul>	<p>En cercle, assis confortablement ou dans toute la salle, dans une salle séparée.</p> <p>Les Contes d'Audrey Anne p. 13, le papillon blessé</p>
10 min	<b>Contrôle de l'objectif</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nommer les émotions ressenties par les personnages et les mettre en relation avec les causes possibles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Raconter un fait aux élèves et leur demander de ressortir quelles émotions ressent le personnage et pourquoi.</li> <li>• Mettre en évidence que certaines émotions complémentaires (peur et colère) ou opposées (tristesse et joie) peuvent être ressenties simultanément.</li> </ul>	<p>En cercle, assis confortablement, dans une salle séparée.</p> <p>Petits papiers avec les faits dessus que les élèves doivent retrouver dans la salle (les cacher).</p>

Questions sur l'histoire d'Audrey Anne pour animer la conversation ou relancer le débat :

1<sup>ère</sup> partie : Comment se sent le papillon ? Pourquoi ? Comment se sent Philippe ? Pourquoi ?

2<sup>ème</sup> partie : Comment se sent Philippe quand il voit que le papillon est blessé ? Pourquoi ? Que feriez-vous à la place de Philippe ?

Faits à raconter :

1. J'ai reçu de beaux cadeaux pour mon anniversaire (joie)
2. Après les histoires de fantômes que mon copain m'a racontées, je n'ai pas voulu aller me coucher. (peur)
3. Bien que je me sois dépêché de m'habiller, j'ai raté l'autobus. (colère)
4. Mon chien est malade et le vétérinaire a dit qu'il devait le garder. (tristesse)
5. Mon meilleur ami déménage dans une autre ville et je ne pourrai plus jouer avec lui. (tristesse)

Question par rapport à ces faits :

Pourquoi penses-tu qu'il ressent cette émotion ?

En supplémentaire, mais tous ensemble :

1. Une mère regarde son fils traverser la rue sans regarder alors qu'une voiture arrive à toute vitesse. (peur et colère= complémentaires)
2. Un enfant a perdu son chien et il est terriblement triste. Un jour où il sort pour aller chez un ami qui habite à côté, il voit son chien. Mais il a une patte cassée et boite. (joie et tristesse : opposées).

La joie et la tristesse sont-elles des émotions qui se ressemblent ?

Analyse a posteriori

Les élèves n'ont eu aucune peine à exprimer leur émotion du moment, mais ils ont éprouvé plus de difficultés à en trouver la raison. Seul Jérôme a dit qu'il était fâché lorsque sa maman lui nettoyait la joue en mettant de la salive sur le doigt. Il n'a donc pas éprouvé une émotion qu'il ressentait sur le moment, mais il a associé un fait à une émotion. D'ailleurs, il a souvent parlé de colère. Lorsque l'on a parlé de la tristesse, il semblait gêné pour donner un exemple. (il se tournait, se couchait..).

Les élèves ont identifié rapidement les émotions des enfants (joie, puis tristesse) et du papillon (peur). Seul Jérôme répondait parfois à côté. Quand, je leur ai demandé ce qu'ils feraient à la place de Philippe, tous ont répondu qu'ils prendraient le papillon dans la main et qu'ils le répareraient....

Pour le contrôle de l'objectif, chaque élève a trouvé la bonne émotion. Seul Jérôme qui avait une situation difficile a eu un peu de peine à trouver. L'objectif a été atteint pour tous.

Planification de la leçon n°3

Date : 07.12.09

Objectif général de la leçon	Etablir et vivre une bonne relation avec les autres enfants. (Objectifs de l'école enfantine, p.4)
Objectif(s) spécifique(s)	Développer son habileté d'écoute. Identifier et nommer les différents points de vue et émotions des personnages sur une même histoire.
Critères d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reformuler un fait.</li> <li>- Reconnaître les émotions.</li> <li>- Faire le lien entre 2 points de vue différents.</li> <li>- S'exprimer, participer</li> </ul>
Activité pour le contrôle de l'objectif	Reformuler un fait de l'histoire avec ses propres mots. Identifier les émotions et les points de vue de différents personnages sur une même situation.

Déroutement			
<i>Horaire Durée</i>	<i>Etapas - Activités d'apprentissage</i>	<i>Activités d'enseignement</i>	<i>Stratégies d'enseignement, dispositif, organisation, matériel</i>
5 min	<b>Introduction :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nommer les activités et les apprentissages réalisés la dernière fois.</li> <li>• Verbaliser son état émotionnel du moment en choisissant un pictogramme l'illustrant.</li> <li>• Expliquer la raison de cet état.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demander aux élèves de rappeler ce qui avait été appris durant la dernière leçon.</li> <li>• Demander aux élèves de mimer à nouveau les émotions (colère, tristesse, joie et peur).</li> <li>• Annoncer l'objectif de la leçon.</li> <li>• Questionner l'élève « comment il va ? s'il est de bonne humeur ou non et pourquoi ? ».</li> <li>• Demander qu'il choisisse un pictogramme correspondant.</li> </ul>	<p>En cercle, assis confortablement, dans une salle séparée</p> <p>Pictogrammes</p>
15 min	<b>Développement :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconnaître les émotions ressenties par les différents personnages.</li> <li>• Emettre des hypothèses quant aux émotions qu'ils éprouveraient à la place des personnages.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Raconter l'histoire de Sophie selon les points de vue de Sophie, de Jonathan et de Mme Tremblay</li> <li>• Questionner les enfants selon le canevas proposé dans la thèse.</li> </ul>	<p>En cercle, assis confortablement, dans une salle séparée</p> <p>Histoire et questions de la thèse</p>
10 min	<b>Contrôle de l'objectif</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ressortir les différentes émotions ressenties par des personnages dans une même situation, en jouant la situation.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Séparer les enfants en deux groupes, un qui observe et un autre qui joue la scène</li> <li>• Demander aux observateurs d'identifier les différents points de vue des personnages et leurs émotions respectives.</li> <li>• Questionner les enfants sur leurs réactions dans une situation analogue.</li> </ul>	<p>En cercle, assis confortablement</p> <p>Scénario</p>



### Histoire et questions de la thèse de Daniel (2008, p.81-85)

#### **Sophie**

Sophie a été invitée à un barbecue pour la fête d'anniversaire de son amie Mélanie qui profitera de l'occasion pour souligner la fin du secondaire de tout le groupe. Ce sera une journée très agréable qui commencera vers midi autour de la piscine où on pourra se baigner, s'amuser à toutes sortes de jeux et activités. Tous les amis de la classe en parlent comme l'événement de l'année. Sophie se fait une joie d'y aller et a obtenu l'autorisation de sa mère.

La veille elle n'a pas cessé d'y penser et a passé la journée à choisir les différents vêtements qu'elle porterait pour l'occasion. Le samedi matin, jour de la fête, elle s'est réveillée tôt pour se préparer. Heureuse, elle chantonne de joie et attend impatiemment l'heure du départ. Vers 9h30 le téléphone sonne et madame Tremblay, sa mère, répond. C'est son patron qui l'appelle pour lui demander de remplacer un employé malade qui devait s'occuper d'une commande urgente. Sur le coup, madame Tremblay ne sait que répondre car elle avait promis à Sophie qu'elle pourrait se rendre à la fête. D'un autre côté, elle ne peut ignorer l'offre de son patron qui lui permettrait de boucler sa fin de mois sans trop de tracas, d'autant plus que le salaire est plus substantiel quand on fait du temps supplémentaire.

Elle finit par accepter et se rend dans la chambre de Sophie pour lui expliquer la situation et lui dire qu'elle ne pourra malheureusement pas aller à la fête, car ayant besoin de l'argent elle ne peut refuser cette opportunité, de sorte que Sophie devra rester à la maison pour garder son petit frère Jonathan (6 ans). Déçue, Sophie s'enferme dans sa chambre pour pleurer et trouve injuste qu'elle ne puisse assister à la fête alors qu'elle se faisait une joie d'y aller et attendait cette journée avec impatience. Elle téléphone à ses amies pour leur dire ce qu'il en est. Elles lui remontent le moral et promettent de venir lui tenir compagnie quelques minutes pour la distraire. Résignée, après le départ de sa mère elle joue un peu avec son frère, lui prépare son dîner et regarde une émission de télé avec lui. Vers la fin de l'émission, celui-ci s'endort sur le sofa et Sophie l'installe confortablement avec une couverture pour qu'il se repose.

Ne sachant quoi faire durant la sieste de Jonathan, elle cherche un programme intéressant à la télé et s'ennuie à mourir en pensant à ses amis. C'est alors que l'idée lui vient d'aller à la fête pendant que son frère dort, d'autant plus qu'il va dormir un bon moment. Sophie se dit qu'il ne s'en apercevra pas, qu'elle sera de retour avant son réveil et maman n'en saura rien. Elle s'habille donc vite et se rend à la fête qui bat son plein. Prise dans le tourbillon de la fête et heureuse de retrouver ses amis, elle oublie complètement que son frère est seul à la maison et qu'elle n'aurait pas dû le laisser ainsi. Inquiète, elle se dépêche de rentrer à la maison et trouve son frère, un gros bandage autour de la tête, couché sur les genoux de sa mère qui le réconforte.

#### **Questions:**

Comment était Sophie quand elle s'est réveillée le matin de la fête? Pourquoi? Selon toi, comment était son visage au réveil, montre-moi comment tu crois qu'elle se sentait, que s'est-il passé après? Comment penses-tu qu'elle s'est sentie quand sa mère est venue lui dire qu'elle ne pourrait aller à la fête parce qu'elle doit aller travailler? Dis-moi qu'est-ce qui te fait dire (identifier les expressions faciales et posturales) qu'elle était triste et montre-moi comment était son visage, ses épaules? Comment te sentirais-tu si tu étais à la place de Sophie, montre-moi comment serait ton visage? Que dirais-tu à Sophie dans cette circonstance? Qu'a fait Sophie quand son frère s'est endormi, comment penses-tu qu'elle s'est sentie pendant la fête, que s'est-il passé quand elle est arrivée à la maison et a vu son frère avec la tête entourée de bandages couché sur les genoux de sa mère? Comment s'est-elle sentie à ce moment ? Comment était son visage ? Comment te sentirais-tu si tu étais à sa place? Est-ce que Sophie a eu raison de partir en laissant son frère seul à la maison? Essayons de trouver ensemble ce qu'elle aurait pu faire?

### **Jonathan**

Jonathan qui aime beaucoup sa sœur n'aime pas particulièrement se faire garder par elle parce qu'elle fait peu d'activités avec lui. Elle ne veut jamais aller au parc avec lui, se contente de parler au téléphone avec ses amis et l'installe pour regarder la télé, alors qu'il aimerait bien aller au parc retrouver ses amis qui jouent à la balle. Il regrette que maman soit obligée d'aller travailler aujourd'hui parce qu'elle l'aurait sûrement amené jouer au parc. C'est ainsi qu'au cours de l'après-midi, en se réveillant de sa sieste, il s'est rendu compte qu'il était seul et que sa sœur s'était absentée. C'est alors que l'idée lui est venue qu'il pourrait aller au parc voir ses amis, jouer à la balle, qu'il ne s'absenterait pas longtemps et serait de retour avant sa mère et sa sœur, qui ne s'apercevraient pas de son absence.

Chose dite, chose faite, Jonathan s'est effectivement rendu au parc et après quelques minutes n'y tenant plus, il s'est mis à jouer lui aussi avec ses amis. En jouant, il a glissé et s'est cogné la tête qui s'est mise à saigner. La mère d'un de ses amis qui habitait non loin du parc l'a amené chez elle et soigné. Craignant que la blessure ne soit sérieuse, elle appela la mère de Jonathan au travail pour lui expliquer ce qui est arrivé au petit garçon afin qu'elle l'amène à l'hôpital pour passer des examens et s'assurer que tout va bien pour lui.

### **Questions:**

Imagine que tu sois à la place de Jonathan, est-ce qu'il était sensé aller jouer au parc durant l'absence de sa sœur? Comment penses-tu qu'il s'est senti quand il est tombé et s'est aperçu que sa tête saignait? Toi, comment te sentirais-tu, à quoi penserais-tu à ce moment-là? Montre-moi avec ton propre visage comment tu penses que Jonathan s'est senti. Toi, comment te sentirais-tu si tu étais à sa place? Comment penses-tu que sa mère s'est sentie quand elle est arrivée chez la voisine, comment était sa voix, comment te sentirais-tu si tu étais à sa place? Comment Jonathan s'est-il senti quand il a vu sa mère? Montre-moi. Comment était sa voix?

### **Madame Tremblay**

Madame Tremblay est une mère monoparentale qui doit travailler très dur pour subvenir aux besoins de ses deux enfants. Elle savait que Sophie, son aînée, voulait aller à la fête et lui avait accordé sa permission, mais quand son patron l'a appelée elle ne pouvait refuser cette occasion de faire du temps supplémentaire qui lui permettrait de payer des factures en retard et d'éviter bien des maux de tête à la fin du mois. D'autant plus qu'elle avait besoin de cet argent pour l'aider à payer la robe qu'a choisie sa fille pour le bal de graduation. Elle ne voulait pas décevoir Sophie, mais n'avait pas d'autre choix que de lui demander son aide, puisque le samedi la garderie est fermée et elle n'a personne d'autre pour s'occuper de Jonathan.

Elle est donc partie travailler et n'a pas arrêté de penser à ses enfants depuis le matin. En début d'après-midi, alors qu'elle était très affairée par son travail son patron est venu l'avertir qu'elle avait un appel urgent. C'est alors qu'elle a appris par la voisine ce qui était arrivé à son fils. Bien que les blessures dont souffrait Jonathan ne semblaient pas graves, elle alla le chercher chez la voisine et l'amena à l'hôpital pour le faire examiner. Puis elle est rentrée à la maison avec lui afin qu'ils se remettent tous des émotions de la journée.

### **Questions:**

Dis-moi comment penses-tu que madame Tremblay devait se sentir pendant son travail? Pourquoi? Qu'est-ce qui dans son visage et ses gestes te fait dire qu'elle était inquiète pour ses enfants? Peux-tu me montrer à quoi ressemblait son visage? Qu'est-il arrivé quand son patron est venu lui dire qu'elle avait un appel urgent? Comment a-t-elle réagi? Comment était le ton de sa voix? Qu'as-tu remarqué de particulier? Qu'est-il arrivé quand elle a parlé à sa voisine? Comment était son visage, sa voix, ses gestes? Quelle différence as-tu notée dans son visage? Penses-tu que

l'inquiétude qu'elle avait pour ses enfants avant l'accident est semblable à celle qu'elle a eue en apprenant l'accident de son fils? Qu'as-tu remarqué de différent chez elle? Montre-moi à quoi ressemblait son visage après l'appel de la voisine. Comment était son visage quand elle a vu son fils? Qu'a-t-elle fait? Montre-moi à quoi ressemblait son visage quand elle est rentrée chez la voisine. Comment se sentait madame Tremblay quand Sophie est arrivée à la maison et a trouvé sa mère avec son petit frère? À quoi ressemblait son visage? Comment était le ton de sa voix quand elle a parlé à sa fille? Qu'est-ce qui te fait dire qu'elle n'était pas contente?

#### Situation pour le jeu de rôle :

Mario est tout content. Il y a un nouvel élève qui est arrivé et il a enfin quelqu'un avec qui il peut jouer. Normalement les autres n'aiment pas jouer avec lui. Il dit alors à Julien, le nouvel élève de venir jouer au Mikado et pique le jeu des mains de Laura. Il dit à Julien que c'est lui qui commence à jouer.

Julien vient d'arriver dans sa nouvelle école. Il ne connaît encore pas très bien ses camarades. Cependant, un élève qui a l'air très fort et méchant lui a dit qu'il devait jouer avec lui et faire ce qu'il lui disait. Il n'ose pas lui dire non.

Laura va prendre le Mikado et va s'installer pour commencer à jouer, lorsque Mario lui pique le jeu. Elle se plaint à la maîtresse.

#### **Questions**

Peux-tu expliquer ce qui s'est passé ?

Comment se sentent les personnages ?

Qu'aurais-tu fait à leur place ?

Et vous qui avez joué la scène, comment tu t'es senti ?

Pourquoi les autres n'aiment pas jouer avec lui ?

#### Analyse a posteriori

Le premier objectif a été atteint par la plupart des élèves. Caroline, Jérôme et Anne n'ont eu aucun problème à résumer l'histoire ou la reformuler. Par contre, Kenzo et Alain ont eu davantage de difficultés. Ceci peut être dû au problème de la langue. Chaque enfant a pu s'exprimer sur l'histoire. Il y a eu une grande différence entre les filles et les garçons. Les garçons seraient tous sortis, malgré qu'ils sachent que la maman compte sur eux. Par contre les filles seraient restées à la maison. Tous étaient d'accord de dire que la mère serait très fâchée. Certains ont dit que Sophie, au retour, se sentait triste et qu'eux auraient eu peur de la maman qui était fâchée. Jérôme se disait fâché contre le frère qui s'est blessé. En bref, ils ont bien réussi à analyser les émotions de chacun des personnages et de leur situation. Ils sont capables de constater que leurs actions peuvent influencer les émotions des autres. Les filles et Jérôme ont su faire le lien entre les différentes histoires. Par contre, Alain et Kenzo ont eu davantage de difficultés.

Dans la seconde partie, les enfants arrivaient bien à jouer les émotions. Chacun a pu ressortir ce que devait éprouver le personnage joué. Aussi, à la fin, je leur ai demandé comment est le comportement de l'enfant qui a peur. Qu'est-ce qu'ils auraient fait à sa place ? Ils m'ont répondu : je pars, je dis non ou je le tape (surtout chez les garçons) et pour celui qui a le jeu (je lui casse le jeu) et pour celui qui pique le jeu aux autres... comment pourrait-il faire pour avoir davantage d'amis ? Les garçons sont restés sur la première question et continuaient à dire : je lui casse le jeu. Anne a dit : « *on pourrait dire est-ce que tu veux jouer avec moi ? Ou est-ce que je peux prendre le jeu s'il te plaît ?* ». En bref, les enfants savent bien reconnaître et mimer les émotions. Ils arrivent à détecter une émotion chez l'autre et arrivent à en comprendre la raison. Ils ont une bonne capacité d'écoute. Par contre, ils ont l'air d'avoir davantage de difficultés à réagir en conséquence.

Planification de la leçon n°4

Date : 11.12.09

Objectif général de la leçon	Etablir et vivre une bonne relation avec les autres enfants. (Objectifs de l'école enfantine, p.4)
Objectif(s) spécifique(s)	Intégrer les différents aspects de la réponse empathique grâce au jeu de rôle.
Critères d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participer</li> <li>- Respecter les étapes de la réponse empathique</li> </ul>
Activité pour le contrôle de l'objectif	Inventer une réponse empathique.

Déroutement			
<i>Horaire Durée</i>	<i>Etapas - Activités d'apprentissage</i>	<i>Activités d'enseignement</i>	<i>Stratégies d'enseignement, dispositif, organisation, matériel</i>
2 min	<b>Introduction :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbaliser son état émotionnel du moment en choisissant un pictogramme représentatif et expliquer la raison de cet état.</li> <li>• Ecouter l'objectif.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rappeler aux élèves ce qui avait été fait la fois précédente.</li> <li>• Demander aux enfants de dire comment ils se sentent.</li> <li>• Communiquer les objectifs de la leçon.</li> </ul>	En cercle, assis confortablement, dans une salle séparée
15 min	<b>Développement :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier les émotions négatives et positives et dans quel cas la contagion émotionnelle est inutile.</li> <li>• Choisir un comportement empathique à adopter pour réagir face à une situation.</li> <li>• Nommer les différentes étapes d'une communication empathique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demander aux enfants quelles émotions sont négatives et laquelle est positive. (où l'on se sent bien ou pas)</li> <li>• Expliquer ce qu'est une contagion des émotions et demande dans quel cas c'est inutile.</li> <li>• R ressortir, à l'aide d'un jeu de rôles, les étapes de la communication empathique d'Otfinowski.</li> <li>• Aider les enfants à se rappeler chaque étape en mimant par exemple ce qu'il faut faire ou pas (ne pas écouter...) et laisser les enfants en juger.</li> <li>• Demander aux enfants d'apporter différentes réponses empathiques face à la joie, la tristesse, la peur ou la colère de quelqu'un.</li> </ul>	En cercle, assis confortablement, dans une salle séparée Panneau et images Scénarios de jeux de rôle = théâtre
15 min	<b>Contrôle de l'objectif</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser les différentes étapes de la communication empathique en réaction à une situation présentée dans un jeu de rôle.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mettre les enfants dans une situation où ils peuvent faire preuve d'empathie (jeu de rôle).</li> <li>• Institutionnaliser les différentes étapes de la communication d'Otfinowski.</li> </ul>	En cercle, assis confortablement Situations à tirer au sort dans un panier. Celui qui la tire devra donner la réponse empathique et pourra choisir le camarade qui jouera la situation suivante.

Situation pour présenter les étapes de la communication empathique :

Alain est triste car son chien s'est fait mal à la patte. (Les autres élèves doivent inventer différents moyens pour l'aborder et le consoler. Ils ne savent pas qu'il est triste. A ce moment-là, en me basant sur ce que les enfants disent, je propose les différentes étapes pour consoler quelqu'un. Après deux essais, je les laisse travailler par paires sur une situation donnée.)

**Questions**

Qu'est-ce que tu dis ? C'est faire quoi ? Ok, qu'est-ce que tu peux faire pour être sûr d'avoir bien compris ? (redire) Ensuite... savoir si il est triste...

Qu'est-ce que tu peux faire si elle est triste ? (Consoler... trouver 2 choses au moins) Est-ce que tu pleures aussi ? Est-ce que cela va l'aider ?

Etapes de la communication empathique de Otfinowski :

1. Ecouter attentivement l'interlocuteur (faire exemple d'écouter ou non)



2. Identifier le sentiment de l'autre



3. Reformuler l'idée principale pour voir si on a bien compris (exemple avec un élève... dis-moi quelque chose..)



4. Demander à la personne si on a bien identifié l'émotion (montrer la différence entre colère et tristesse, parfois difficile)



5. Soutenir le regard de la personne – exemple si je ne les écoute pas

ÉQUIPE

6. Adopter un comportement neutre ou exprimer les émotions transmises par son interlocuteur (enlever cette étape ou discuter si l'on doit aussi pleurer.. si ça sert à quelque chose pour consoler)
7. Emettre une réponse ou un commentaire qui tienne compte des émotions exprimées par l'interlocuteur sur un ton de voix approprié à la situation

### Présenter d'autres situations :

Que peux-tu faire si tu vois quelqu'un qui est :

- En colère ?
- Joyeux ?
- Qui a peur ?

### Scénarios à faire jouer pour le contrôle de l'objectif:

1. J'ai reçu un nouveau jouet pour Noël (joie)
2. Après les histoires de fantômes que mon frère m'a racontées, je n'ai pas osé dormir sans la lumière. (peur)
3. Gaston a cassé mon nouveau bricolage. (colère)
4. Mon frère s'est cassé la jambe et doit rester à l'hôpital. (tristesse)
5. Ma maman est partie en vacances durant un mois. (tristesse et joie pour elle)

### Institutionnaliser :

Pour bien écouter quelqu'un et pour l'aider, il faut 4 choses :

- écouter et le regarder dans les yeux
- redire ce qu'il a dit pour voir si on a bien compris
- lui demander quelle émotion il ressent
- lui répondre avec un ton de voix approprié : (Peut-on rire si un pleure ? Est-ce ok d'être en colère pour partager la joie de qqun?)

### Analyse a posteriori

Les enfants arrivent à reconnaître facilement l'émotion qu'éprouve une personne sur une photographie. Ils arrivent également à expliquer comment ils se sentent et pourquoi. Les enfants avaient très peu d'idées sur comment aborder quelqu'un qui éprouve un sentiment négatif. Ils demandent simplement « t'as quoi ? ». Suite à plusieurs essais, une fille a pu lui dire « *Est-ce que tu es triste ? Pourquoi ?* ». Ensuite, avec mon aide, elle lui a demandé « *Est-ce que je peux faire quelque chose pour t'aider ?* » et elle a finalement trouvé une solution (on joue ensemble). L'autre situation proposée concernait également la tristesse. Je leur ai montré les 6 étapes de la communication empathique en résumé : il faut écouter ce que l'autre dit en le regardant dans les yeux, identifier le sentiment de l'autre, lui répéter ce qu'il a dit pour voir si on a bien compris, lui demander comment on pourrait l'aider. Puis, nous avons refait le jeu de rôle sur la tristesse. Suite à cela, ils ont fait un jeu de rôle par paires. Alain, Caroline et Jérôme ont bien compris et intégré les différentes étapes d'Otfinowski. Par contre, Kenzo et Anne ne comprenaient pas ce qu'il fallait faire. Nous avons donc fait leur jeu de rôle ensemble.

Alain devait consoler Caroline qui avait peur. Il y arriva très bien en respectant toutes les étapes. Il proposa de fermer la porte afin qu'elle ait moins peur des fantômes et de rester à côté d'elle. Kenzo par contre avait de la difficulté. Anne jouait mal son rôle. Quand Kenzo apprit qu'Anne était contente car elle avait reçu des cadeaux pour Noël, il dit qu'il était fâché car elle ne lui en avait pas donné. Il reste tout de même très ancré dans ce rôle de garçon macho (Je suis fâché !!). Il a eu de la difficulté à refaire le jeu et à dire à Anne qu'il était content !! Jérôme a proposé de m'aider à refaire le bricolage afin que je ne sois plus fâchée.

Finalement, les enfants ont identifié assez facilement les émotions négatives et positives et celles qu'il était meilleur de partager ou non. Par contre, ils ont eu de la difficulté à proposer des réponses variées pour consoler quelqu'un de fâché, de triste ou qui a peur. La plupart disait : « on peut lui acheter quelque chose, on peut lui donner un bonbon ». On a finalement trouvé deux autres choses : jouer avec lui et lui donner un câlin. Anne et Jérôme disaient tout le temps : « on peut le taper !! ». Cependant, c'était davantage pour se rendre intéressants que pour donner une véritable réponse empathique.

L'objectif sur la contamination des émotions semble atteint. Par contre, les enfants n'ont pas encore totalement intégré la réponse empathique.

Planification de la leçon n°5

Date : 14.12.09

Objectif général de la leçon	Etablir et vivre une bonne relation avec les autres enfants. (Objectifs de l'école enfantine, p.4)
Objectif(s) spécifique(s)	Identifier les répercussions des renforcements positifs sur ses relations avec autrui.
Critères d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participer à l'activité</li> <li>- Mettre en lien au moins un avantage d'utiliser la réponse empathique pour améliorer ses relations avec les autres.</li> </ul>
Activité pour le contrôle de l'objectif	Discussion sur le retour de l'activité des Chaudoudoux.

Déroulement			
<i>Horaire Durée</i>	<i>Etapas - Activités d'apprentissage</i>	<i>Activités d'enseignement</i>	<i>Stratégies d'enseignement, dispositif, organisation, matériel</i>

5 min	<b>Introduction :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Verbaliser son état émotionnel du moment en choisissant un pictogramme l'illustrant et expliquer la raison de cet état.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Annoncer l'objectif de la leçon et demander à l'élève comment il va ? s'il est de bonne humeur ou non et pourquoi ?</li> <li>Demander que l'élève choisisse un pictogramme correspondant.</li> </ul>	En cercle, assis confortablement, dans une salle séparée Pictogrammes
10 min	<b>Développement 1 :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Identifier les émotions des personnages qui évoluent au cours de l'histoire et en donner les raisons.</li> <li>Emettre un jugement sur les comportements des personnages dans l'histoire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Raconter l'histoire adaptée des Chaudoudoux.</li> <li>S'arrêter à certaines parties de l'histoire et demander aux enfants d'identifier les émotions des personnages et les raisons.</li> <li>Demander aux enfants d'émettre un jugement sur le comportement de chacun.</li> </ul>	En cercle, assis confortablement, dans une salle séparée Steiner, C. (2004). <i>Le conte chaud et doux des Chaudoudoux</i> . Dunod : Paris. Questionnaire
15 min	<b>Développement 2 :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconnaître les situations où leurs amis ont besoin d'un Chaudoudoux.</li> <li>Réaliser une liste des différentes émotions où on a besoin d'être réconforté.</li> <li>Intégrer les consignes du jeu.</li> <li>S'entraîner durant la semaine à donner des Chaudoudoux à ceux qui en ont besoin dans leur groupe.</li> <li>Répéter les réponses empathiques à l'aide du jeu de rôle et avec les Chaudoudoux.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Communiquer le nouvel exercice aux élèves et distribuer les sacs de ouate.</li> <li>Expliquer aux enfants qu'ils peuvent donner un Chaudoudoux aux élèves du groupe qui en ont besoin.</li> <li>Faire des jeux de rôle avec les Chaudoudoux.</li> <li>Enumérer ensemble la liste des émotions où les copains ont besoin d'un renforcement positif. Quand est-ce que l'on donne les Chaudoudoux ? (tristesse, colère, peur)</li> </ul>	En cercle, assis confortablement Scénarios Sac de ouate
<b>Laisser une semaine aux enfants pour réaliser l'activité : contrôle de l'objectif vendredi 18.12.09</b>			
10 min	<b>Mise en commun / contrôle de l'objectif</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Expliquer ce qui s'est passé durant la semaine.</li> <li>Analyser les réactions des autres et si cela a eu des répercussions sur leurs relations.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Amener l'enfant à comprendre que les renforcements positifs permettent d'améliorer ses relations avec autrui.</li> <li>Amener l'enfant à réaliser que l'on peut également donner des renforcements positifs (Chaudoudoux) gratuitement pour les personnes heureuses. Elle élargit donc le domaine à l'émotion de la joie.</li> </ul>	En cercle assis confortablement Sac de Chaudoudoux Notes d'observation de l'enseignante et où sont arrivés les Chaudoudoux



## Histoire des Chaudoudoux

Il était une fois, il y a très longtemps, des gens qui vivaient très heureux. Ils s'appelaient Timotey et Marguerite et avaient deux enfants, Charlotte et Valentin. Ils étaient très heureux et avaient beaucoup d'amis. Pour comprendre à quel point ils étaient heureux, il faut savoir comment on vivait à cette époque-là. Chaque enfant recevait un sac plein de Chaudoudoux à sa naissance. Je ne peux pas dire combien il y en avait dans ce sac, car on ne pouvait pas les compter. Ils étaient inépuisables. Lorsqu'une personne mettait la main dans son sac, elle trouvait toujours un Chaudoudoux. Les Chaudoudoux étaient très appréciés. Chaque fois que quelqu'un en recevait un, il se sentait chaud et doux de partout.

Ceux qui n'en avaient pas régulièrement finissaient pas attraper mal au dos, puis ils tombaient malades et parfois même en mourraient. En ce temps-là, dès que quelqu'un était triste, énervé ou avait peur, il recevait un Chaudoudoux. Souvent, si tu te sentais mal, quelqu'un s'approchait de toi et te disait : « Qu'est-ce qui ne va pas ? J'ai l'impression que tu es triste ? Tu as peur ? Tu es en colère ? ». Et pour te consoler, il plongeait alors la main dans son sac et sortait un petit Chaudoudoux de la taille d'une main d'une petite fille. Dès que le Chaudoudoux voyait le jour, il commençait à sourire et à s'épanouir en un grand et moelleux Chaudoudoux. Tu le posais alors sur l'épaule et il se pelotonnait contre la peau en donnant des sensations chaleureuses et très agréables dans tout le corps. Les gens n'arrêtaient pas d'échanger des Chaudoudoux, et comme ils étaient gratuits, on pouvait en donner et en recevoir autant qu'on en voulait. Du coup, presque tout le monde vivait heureux et se sentait chaud et doux.

*Questions : Comment étaient Timotey... ? Pourquoi ? Quand est-ce que l'on donnait un Chaudoudoux ? Comment on le donnait ? Tu peux jouer la scène ?*

## Scénarios de jeux de rôle

1. Tu es triste car tu t'es fait mal.
2. Tu es fâché car tu n'arrives pas à faire un exercice.
3. Tu es arrivé en retard à l'école. Personne n'était dans la classe. Tu as eu peur car tu ne savais pas quoi faire.
4. Tu es fâché avec ton camarade car il a cassé ton bricolage.

## Analyse a posteriori

Les enfants arrivent à dire facilement comment ils se sentent et pourquoi. Ils ont eu un peu de peine à comprendre l'histoire des Chaudoudoux (surtout Alain et Jérôme). Mais, grâce à la répétition, ils ont compris le procédé des Chaudoudoux. Il manquait Caroline. L'enseignante titulaire fera une petite leçon particulière avec elle. Dans les jeux de rôle, les enfants arrivaient facilement à demander comment l'autre se sent. Ils le regardaient dans les yeux et l'écoutaient. Par contre, ils ont eu de la difficulté à trouver des moyens pour consoler. Kenzo restait toujours dans le même schéma de taper....

## Observations de l'enseignante titulaire du jeu des Chaudoudoux (mardi 15 décembre 2009):

Caroline a donné 2 Chaudoudoux : un à Kenzo car il n'arrivait pas à faire une fiche et il était démoralisé (et triste) et un autre à Alain. Elle jouait aux poupées avec le vocabulaire appris (tu as peur.. tu es triste).

Planification de la leçon n°6

Date : 18.12.09

Objectif général de la leçon	Etablir et vivre une bonne relation avec les autres enfants. (Objectifs de l'école enfantine, p.4)
Objectif(s) spécifique(s)	Appliquer les étapes de la réponse empathique dans la vie de classe.
Critères d'évaluation	- Participer à l'activité
Activité pour le contrôle de l'objectif	Discussion sur le retour de l'activité des Chaudoudoux.

Déroutement			
<i>Horaire Durée</i>	<i>Etapes - Activités d'apprentissage</i>	<i>Activités d'enseignement</i>	<i>Stratégies d'enseignement, dispositif, organisation, matériel</i>
5 min	<b>Introduction :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Citer les situations où les enfants auraient voulu donner un Chaudoudoux à quelqu'un du groupe 1.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Questionner les enfants sur l'activité des Chaudoudoux et s'ils auraient voulu en donner à ceux du groupe 1.</li> </ul>	En cercle, assis confortablement, dans une salle séparée
20 min	<b>Développement 2 :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconnaître les situations où leurs amis ont besoin d'un Chaudoudoux.</li> <li>S'entraîner à donner une réponse empathique en plus du Chaudoudoux, à l'aide de jeux de rôle.</li> <li>Réaliser un livret de réponses empathiques en dessinant les différentes réponses données au jeu de rôle.</li> <li>Donner des Chaudoudoux et une réponse empathique à tous les élèves de la classe qui en ont besoin.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Faire des jeux de rôle avec les Chaudoudoux où les enfants doivent en plus apporter une réponse empathique (consoler, aider..).</li> <li>Faire dessiner aux enfants les différentes réponses afin de réaliser un livret.</li> <li>Informers les enfants qu'ils peuvent donner les Chaudoudoux à toute la classe.</li> </ul>	En cercle, assis confortablement Scénarios Sac de ouate Feutres Feuilles
<b>Les enfants bénéficient de trois jours pour réaliser l'activité : contrôle de l'objectif mardi 22.12.09.</b>			
10 min	<b>Mise en commun / contrôle de l'objectif</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Expliquer ce qui s'est passé durant la semaine.</li> <li>Analyser les réactions des autres et si cela a eu des répercussions sur leurs relations.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Amener l'enfant :               <ul style="list-style-type: none"> <li>à prendre conscience que l'empathie permet de mieux comprendre les autres</li> <li>à agir pour les aider</li> </ul> </li> </ul>	En cercle assis confortablement Sac de Chaudoudoux Notes d'observation de l'enseignante et où sont arrivés les Chaudoudoux

### Retour sur l'activité

**Anne** a donné à deux élèves.

**Kenzo** n'a rien donné, car il n'en voyait pas l'utilité. Pour lui, personne n'a été triste.

Par contre il en a reçu un de Caroline car il était fâché.

**Jérôme** en a donné un à Alain qui était triste. Alain lui en a donné un car il était fâché.

**Alain** en a donné un à Jérôme et en a reçu 3.

**Caroline** en a donné à :

- Anne: fâchée
- Alain: fâché
- L'enseignante d'appui : elle ne se sentait pas bien et a été très surprise
- Kenzo: fâché
- Une élève : car elle en voulait un.
- Un élève: triste

Elle en a reçu un d'Anne et un d'Alain.

## **10. ATTESTATION D'AUTHENTICITE**

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur. Je certifie avoir respecté le code éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

Sierre, le 22 février 2010

Florence Julen